

# TAMPEREEN YLIOPISTO

*“Tulevaisuuden koulu 2080-luvulla”*

*Kuudesluokkalaisten käsityksiä siitä, mihin suuntaan  
koulua pitäisi tulevaisuudessa kehittää*

Kasvatustieteiden yksikkö  
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma  
Kujanpää & Mikkola  
Huhtikuu 2018

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

Kujanpää & Mikkola: Tulevaisuuden koulu 2080-luvulla.

Kuudesluokkalaisten käsityksiä siitä, mihin suuntaan koulua pitäisi tulevaisuudessa kehittää.

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 101 sivua

Huhtikuu 2018

---

Tutkimuksemme tarkoituksena oli perehtyä oppilaiden käsityksiin siitä, mihin suuntaan nykyistä koululaitosta tulisi kehittää, jotta se tukisi oppilaiden oppimista. Tarkastelumme lähtökohdaksi muodostuivat koululaitoksen historiallinen kehitys ja kehityssuuntaukset koululaitoksen synnystä aina tähän päivään saakka. Teoreettiseen viitekehykseen sisältyivät myös opettajan ja oppilaan roolien sekä opetussuunnitelman historiallinen muutos. Normatiivisen tutkimuksemme tulevaisuuden suuntaviivoja puolestaan määrittivät teoreettinen tarkastelu oppimisympäristöistä ja niiden suunnittelussa huomioon otettavista asioista.

Tämä kvalitatiivinen tutkimus edusti fenomenografista tutkimusotetta. Olimme keränneet aineiston Nokian Koskenmäen alakoululta, jossa tutkimukseen osallistui kaiken kaikkiaan 72 kuudesluokkalaista. Eläytymismenetelmä-metodiin perustuva tutkimuksemme sisälsi oppilaiden vastauksia niin positiivisista kuin negatiivisista tulevaisuuden koulun skenaarioista. Käytimme aineistonkeruussamme eläytymismenetelmän kehyskertomuksen ohella vastaamiseen innoittavia kuvia, joita ei liene käytetty eläytymismenetelmä-tutkimusmetodin ohella aikaisemmin.

Tutkimuskysymyksemme koostui kahdesta tutkimuskysymyksestä. Ensinnäkin halusimme selvittää, millaiset ovat oppilaiden käsitykset mieluisasta ja oppimista tukevasta tulevaisuuden koulusta. Toiseksi tavoitteenamme oli saada käytännön ideoita siihen, kuinka oppilaat kehittäisivät nykyistä koulujärjestelmää vastaamaan heidän tulevaisuuden koulu-ajatustansa. Kuudesluokkalaisten käsitykset tulevaisuuden koulusta korostivat oppilaan autonomian, hyvinvoinnin ja teknologian merkitystä sekä antoivat kuvan viihtyisistä ja oppimista tukevista oppimisympäristöistä. Tutkimustulokset olivat samansuuntaisia uuden opetussuunnitelman (2014) sekä aikaisempien tutkimuksien kanssa. Tutkimuksemme ei pyrkinyt yleistämään koulun kehityksessä tärkeiksi katsottuja asioita, vaan antoi nyt uuden tapauksen myötä yhden näkökulman lisää visioitaessa ja kehitettäessä tulevaisuuden koulua.

Avainsanat: tulevaisuudentutkimus, oppimisympäristö, käsitykset, eläytymismenetelmä, skenaario

# Sisällys

|   |    |
|---|----|
| <b>1 JOHDANTO</b>   | 5  |
| <b>2 HISTORIA</b>   | 7  |
| 2.1 SUOMALAISEN KOULULAITOKSEN HISTORIAA                            | 7  |
| 2.2 OPETTAJAN JA OPPILAAN ROOLIEN MUUTOKSET AJAN SAATOSSA           | 15 |
| <b>3 OPPIMISYMPÄRISTÖT</b>  | 23 |
| 3.1 FYYSINEN OPPIMISYMPÄRISTÖ                                       | 27 |
| 3.2 SOSIAALINEN JA PSYKKINEN OPPIMISYMPÄRISTÖ                       | 30 |
| 3.3 PEDAGOGINEN OPPIMISYMPÄRISTÖ                                    | 34 |
| 3.4 OPPIMISYMPÄRISTÖN KEHITTÄMISESSÄ HUOMIOON OTETTAVIA ASIOITA     | 36 |
| <b>4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b>                                  | 39 |
| 4.1 TUTKIMUKSEN TAUSTA  | 39 |
| 4.2 LAADULLINEN TUTKIMUS  | 41 |
| 4.2.1 Fenomenografia ja tulevaisuudentutkimus                       | 42 |
| 4.2.2 Eläytymismenetelmä  | 45 |
| 4.3 AINEISTON KÄSITTELY   | 48 |
| <b>5 TUTKIMUSTULOKSET</b>   | 51 |
| 5.1 MIELUISA JA OPPIMISTA TUKEVA TULEVAISUUDEN KOULU                | 51 |
| 5.1.1 Tyypikertomus - positiivinen skenaario tulevaisuuden koulusta | 51 |
| 5.1.2 Viihtyvyys  | 52 |
| 5.1.3 Kouluyhteisö  | 54 |
| 5.1.4 Opetus ja pedagogiikka  | 55 |
| 5.1.5 Koulupäivän rakenne   | 58 |
| 5.1.6 Kokoavat teemat   | 60 |
| 5.2 EPÄMIELUISA JA OPPIMISTA TUKEMATON KOULU                        | 62 |
| 5.2.1 Tyypikertomus - negatiivinen skenaario tulevaisuuden koulusta | 62 |
| 5.2.2 Viihtyvyys  | 63 |
| 5.2.3 Kouluyhteisö  | 65 |
| 5.2.4 Opetus ja pedagogiikka  | 65 |
| 5.2.5 Koulupäivän rakenne   | 69 |
| 5.2.6 Kokoavat teemat   | 71 |

|   |           |
|---|-----------|
| 5.3 ANALYYSIEN VERTAILUA ERI KEHYSKERTOMUKSISTA ..... | 72        |
| 5.4 AINEISTON PEILAAMINEN TEORIAAN .....              | 76        |
| <b>6 POHDINTA .....</b>                               | <b>81</b> |
| 6.1 JOHTOPÄÄTÖKSET .....                              | 81        |
| 6.2 LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS .....                   | 86        |
| 6.3 JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET .....                     | 89        |
| <b>7 LÄHTEET .....</b>                                | <b>91</b> |
| <b>8 LIITTEET .....</b>                               | <b>99</b> |

# 1 JOHDANTO

*”Koulu muuttuu siten kuin ihmiset haluavat – tai sallivat – sen muuttuvan. Tulevaisuuden koulu syntyy keskeisesti ihmisten mielissä. Siksi keskustelu koulun tulevaisuudesta on äärimmäisen tärkeää, vaikka yhteistä käsitystä koulun tavoitetilasta lienee mahdotonta saavuttaa.”* (Välijärvi 2011, 20.)

Suomalaisen koulujärjestelmän kehittyminen nykyisen kaltaiseksi ei ole ollut vain sattumaa. Takana on monien vuosien ututtera työ ja kehitys J.V. Snellmanin traditionaalisesta kasvatusajattelusta ja Uno Cygnaeuksen kansakoulun kehittämisestä koulujärjestelmäksi, jonka me nyt näemme. Nyt kuitenkin suomalainen koulujärjestelmä on murroksessa. Kansainvälisesti katsoen uusimpien Pisa-tulosten kärjessä ei loista enää Suomi, vaan kilpailu koulutuksen paremmuudesta on siirtynyt kohti Aasiaa. Kotimaassa koulutuksesta on viime aikoina leikattu yhteensä noin 450 miljoonaa euroa ja samaan aikaan uuden ja laajan opetussuunnitelman (2014) käyttöönotto vie aikaa ja resursseja asettua uomiinsa. Samaa aikaan niin koulutuksen kehittäminen, koulurakennusten kunnon päivittäminen kuin muuttuva yhteiskunta luovat paineita kehittää koulua aina vaan paremmaksi vastaamaan nyky-yhteiskunnan tarpeita.

Syksyllä 2016 voimaan astuneen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) rohkaisevat opettajia luomaan mahdollisimman monipuolisia, virikkeellisiä ja yhteisöllisyyteen perustuvia oppitunteja. Eri ympäristöjen monipuolisen käytön opetuksessa katsotaan tukevan oppimista, sillä koulun ja muun yhteiskunnan yhteistyö tukee koko kouluorganisaation kasvatus- ja kehitystyötä. Yhteistyö eri toimijoiden kanssa nostetaan uuden opetussuunnitelman pääteemoiksi. Nyt, laaja ja koko valtakuntaa koskettava kehitystyö on välttämätöntä koulumaailman kehittyessä kohti tulevaisuutta. Kehityskulkua määrittelevät ajatukset ja painotukset eivät kuitenkaan välttämättä ole samoja enää muutaman vuosikymmenen kuluttua. Tiivis yhteistyö ja koulun toimintaympäristön kehittäminen opetussuunnitelmaa vastaavaksi ovat vain lähitulevaisuuden skenaarioita. Tulevaisuudessa tänään näkemämme ja kokemamme koulu voi olla aivan muuta, mitä se on nyt.

Tulevaisuuden koulusta puhuttaessa ihmisillä herää varmasti hyvin monenlaisia mielikuvia. Osa näkee tulevaisuuden koulun hyvin ristiriitaisena ja epätodellisenä kun taas osa ajattelee sen näyttäytyvän hyvinkin valoisana ja muuttuvan yhteiskunnan tarpeita tyydyttävänä. Toinen kauhistuu ajatuksesta viedä teknologiaa koulumaailmaan ja usko sen lopulta johtavan yliotteeseen kaikessa kasvatus- ja opetustyössä. Toinen taas mieltää koulun muuttuvan ”kokopäiväiseksi” oppimistapahtumaksi, jossa työ, oppiminen ja vapaa-aika muodostavat kokonaisuuden. Yhteiskunnan yhteistä näkemystä taas puoltanee ajatus yksilöllisyyttä ja oppimisen arvoja korostavasta tulevaisuuden koulusta. Kaikille ajatuksille tulevaisuudesta on varmasti yhteistä se, että jokainen näkee siinä paljon epävarmuutta ja ehkä myös riskejä, mutta myös paljon kehitettävää.

Tulevaisuudentutkimus juontaa juurensa kulttuuristamme, jossa tieto tulevaisuudesta kuuluu osaksi inhimillistä ominaisuuttamme. Se eroaa huomattavasti monesta muusta tutkimussuuntauksesta, koska tulevaisuutta tutkittaessa menneisyys ja nykyisyys kohtaavat toisensa. Tavoitteena on pyrkiä luomaan paljon eri valinnanmahdollisuuksia nykyhetkessä tehtäville päätöksille. (Rubin 2004.) Koulua kehitettäessä ihmisten omakohtaiset kokemukset omilta kouluajoilta antavat näkökulmaa sen kehittämiseen. Käsitys koulusta ja sen tulevaisuuden institutionaalisesta tarpeesta ovat aina subjektiivisia asioita, vaikka sen kehittymistä ja tarpeita peilataankin objektiivisesti. Esimerkiksi kansakoulun käynyt keski-ikäinen ajattelee tulevaisuudesta varsin eri tavalla kuin juuri alakoulunsa päättänyt kuudesluokkalainen.

Tässä tutkimuksessa haluamme pohtia tulevaisuuden koulun ristiriitaista yhteiskunnallista tehtävää sekä pyrimme selvittämään, kuinka se lasten ajatuksissa näyttäytyy, niin meille tutkijoille kuin tutkimukseen osallistuville oppilaille, konkreettisella tasolla. Tutkimuksemme punaisen langan muodostavat käsitykset oppimista tukevista oppimisympäristöistä sekä niihin vaikuttavista tekijöistä, joiden tiedostamisesta voisi olla hyötyä tulevaisuuden koulua suunniteltaessa. Pitää kuitenkin muistaa, että koulun tulevaisuus ei ratkea vain yhden tutkimuksen tutkimustulosten myötä. Ilmiön ymmärrystä tukeva tutkimus antaa näkökulmaa tämänhetkisellemme ajattelutavalle ja uuden luomiselle. Aika kuluu eteenpäin jatkuvasti ja ihmiskunta kehittyy sen mukana, samalla siirtäen ajatuksia tulevaisuuden koulusta sekä itse tulevaisuudesta kohti huomista. *Sanni-laulajan* laulun sanoja mukaillen: varmaa on vain se, että ”tulevaisuuden koulusta kirjoitetaan vielä lauluja kakstuhattakaheksankyt-luvulla”.

## 2 HISTORIA

Tässä luvussa käsittelemme suomalaisen koululaitoksen historiallista kehitystä. Aloitamme tarkastelun ajasta, jolloin kansan opetus- ja sivistystyö olivat kirkon tehtäviä. Tutustumme suomalaisen kansakoulun syntyyn ja siihen, miten koululaitos on kehittynyt kansakoulun alkuaajoista tähän päivään saakka. Lisäksi perehdymme siihen, miten opettajan ja oppilaan roolit ovat ajan saatossa muuttuneet. Suomalainen koululaitos sekä opettajan ja oppilaan roolit ovat kokeneet suuria muutoksia vuosisatojen ja vuosikymmenten aikana. Monet koulun- ja kansanopetuksen kehitykseen liittyvät asiat, joita aikaisemmin on pidetty korvaamattoman tärkeinä, saattavat tänä päivänä olla kokonaan hävinneet tai muuttuneet päinvastaisiksi. Harari (2017) on todennut historian tutkimisesta seuraavaa:

*“Historian tutkiminen tarkoittaa sitä, että tarkkailee verkkojen punomista ja purkautumista ja tajuaa, että se, mikä jonkin aikakauden ihmisistä tuntuu elämän tärkeimmältä asialta, on heidän jälkeläisilleen täysin arvotonta.”* (Harari 2017, 156).

### 2.1 Suomalaisen koululaitoksen historiaa

Vielä 1800-luvulle tultaessa kirkolla oli lähes yksinomaan vastuu Suomessa suoritettavasta kansanopetuksesta. Tuohon aikaan Suomessa oli vain kourallinen kouluja ja nekin palvelivat lähinnä pappiskasvatusta. Tuon ajan kouluilla oli myös paljon toimintaedellytyksiä rajoittavia seikkoja kuten opettajien epäpätevyys, resurssien niukkuus, kouluopetuksen epäyhtenäisyys sekä oppilaiden koulunkäynnin epäsäännöllisyys. Arvostus julkisia kouluja kohtaan ei ollut tuohon aikaan kovin korkealla. (Vuorela 1980, 52-54.)

Vaikka Ruotsi oli jo saanut koulujen tilaa kohentavan uuden koulujärjestyksen vuonna 1807, ei Suomessa ehditty toteuttamaan uudistuksia ennen Venäjän sodan alkamista. Suomesta tuli hävityn sodan myötä 1809 Venäjän suurruhtinaskunta ja Suomeen jäivät voimaan vanhat Ruotsin aikaiset

lait. Kansakoulunopetuksessa vallalle jäivät vuoden 1686 kirkkolaki ja koulujen kohdalla koulujärjestyslaki vuodelta 1724. Nämä 1800-luvun ensimmäiset vuosikymmenet eivät tuoneet merkittäviä muutoksia kansanopetuksen saralle, sillä kansanopetuksesta vastasi edelleen hyvin pitkälle kirkko. (Tähtinen 2007, 101-107.)

1800-luvun alussa kansalliseen heräämiseen ja yhteiskunnallisiin oloihin liittyvät kysymykset pitivät kuitenkin huolen siitä, että kansakoulun opetus oli vireän keskustelun kohteena. Kansansivistys oli avain suomalaisen kulttuurin kehittymiseen. Tämä havainto johti kaikkien lasten opettamisen tarpeellisuuden ymmärtämiseen ja korostamiseen. Alettiin puhua yhtenäisen koulumuodon muodostavasta kansakoulusta, joka korvaisi ylimalkaisen kansan sivistämisen. (Lindström 2001, 28.)

Ennen kansakoulun syntyä kansalle oli kirkon toimesta opetettu ainoastaan erilaisia tekstejä ulkolukuna. Kansakoulun perustamisen aikaan Uno Cygnaeus korosti kirjoituksissaan, että kansakoulun tehtävänä oli edistää todellista, yleistä kansansivistystä, ulkolukuoppimisen sijaan. Cygnaeuksen mukaan sellainen tieto oli arvotonta, joka ei sivistänyt ihmistä. Tiedon tuli jalostaa ihmistä ja parantaa hänen sydäntään ja ajattelutapaansa. Jos näin ei ollut, tieto oli arvotonta. (Cygnaeus 1910, 192.)

Perinteinen kirkollinen, rippikoulua edeltävä alkuopetus nähtiinkin riittämättömänä ja kehitystä oli vietävä suuntaan, jossa kansanopetus irrotettaisiin kirkon alaisuudesta ja muodostettaisiin kouluhallitus (Vuorela 1980, 230-231). Useat tahot alkoivat olla sitä mieltä, että mekaaninen lukutaito ja kyky toistaa ulkomuistista erilaisia kristinuskon perusasioita selvittäviä tekstejä ei enää riittänyt rahvaalle. Kansakouluopetuksen laajentamisesta ja syventämisestä alettiin esittää entistä ponnekkaita mielipiteitä 1800-luvun keskivaiheilla. Samalla uusia aatevirtauksia saapui Suomeen kotimaisen yhteiskunnallisen elämän alkaessa myös monipuolistua. (Syväoja 2004, 33.)

Kirkon vuosisatoja huolehtima perusopetus siirtyi maallisille instituutioille, kun vuonna 1866 annettiin ensimmäinen kansakoulua koskeva säädös Suomessa. Se sisälsi laajat määräykset ja säännökset kansakoulutoimen hallinnosta, seminaareista, niiden mallikouluista sekä suppeammat kansakoulutoimesta kaupungeissa ja maalla sekä yksityisistä kansakouluista. Tasa-arvo, yleissivistys ja itsensä toteuttaminen olivat kolme modernia periaatetta, jotka toteutuivat kansakoulun tarkoituksen määrittelyssä. (Syväoja 2004, 34-35.)



Kansakouluja suunniteltaessa ja perustettaessa kansakoululaitos jakoi vahvasti mielipiteitä. Kriittikiä aiheuttivat muun muassa mielipiteet, joiden mukaan uudenlainen koulumuoto koettiin maailmankatsomukselle vieraaksi. Tämän lisäksi kansakoululaitoksen vaatimia kustannuksia pidettiin liian suurina. Myös useat Cygnaeuksen kannanotot vastaanotettiin ristiriitaisesti. Alkuaikoina kansakoukusta tuli lähinnä talollisten koulu, sillä lasten koulunkäynti vaati kodeilta jonkin verran varallisuutta. Lisäksi kouluverkosto oli aluksi harva ja koulut sijaitsivat usein pitäjien keskustassa. Tämä asetti syrjäseutulaiset epätasa-arvoiseen asemaan. (Syväoja 2004, 37-40.)

Valtiopäivillä vuonna 1897 käsiteltävänä oli Y. K. Yrjö-Koskisen esitys piirijakoasetuksesta, jonka mukaan harvaan asuttuja seutuja lukuun ottamatta tuli kunnan alue jakaa erillisiin koulupiireihin niin, että yhdenkään kouluikäisen lapsen matka kouluun ei ylittäisi viittä kilometriä. Asetusehdotus velvoitti myös kuntia perustamaan koulun, jos kouluun ilmoittautuneiden lasten määrä oli yli 30. Yrjö-Koskisen ehdotuksen mukainen asetus astui voimaan heti seuraavana vuonna 1898. (Syväoja 2004, 40.) Vaikka koulujen määrä lisääntyi jatkuvasti, ei se kuitenkaan tavoittanut kaikkia kouluikäisiä lapsia. Lisäksi kouluikäisillä lapsilla ei ollut vielä tässä vaiheessa velvollisuutta ilmoittautua kouluun.

Vasta vuonna 1921, kun Suomi oli jo julistautunut muutamaa vuotta aiemmin itsenäiseksi valtioksi, säädettiin Suomessa laki koskien oppivelvollisuutta. Oppivelvollisuuslain myötä kaikki 7-15-vuotiaat kuuluivat oppivelvollisuuden piiriin. Lapset olivat velvollisia aloittamaan kansakoulun sen kalenterivuoden syyslukukauden aikana, jolloin he saavuttivat seitsemän vuoden iän. Velvollisuus jatkui sen kalenterivuoden kevätlukukauteen saakka, jolloin lapsi täytti kolmetoista vuotta. Tämän jälkeen tuli osallistua vielä kansakoulun jatko-opetukseen kahden vuoden aikana. (Launonen 2000, 98; Numminen 2001, 106-107.)

Samalla oppivelvollisuuslaki syrjäytti Cygnaeuksen vapaaehtoisen koulukuntien periaatteen. Lain voimaan astuminen saattoi myös päätökseen kirkon vastuun yleissivistyksen antajana, jonka seurauksena koulutuksesta tuli julkisen vallan asia. Valtion ja kuntien tehtäväksi jäi päättää koulukasvatuksen arvolähtökohdista sekä tasosta, joihin kansalaisten tuli tiedoillaan ja taidoillaan yltyä. Vaikka oppivelvollisuuslain seurauksena kansakouluverkosto levittäytyi koko maahan, tuli koulunkäynnistä lähes pakollista vasta toisen maailmansodan jälkeen. (Launonen 2000, 98.)

Lopulta Suomeen muodostui kaksijakoinen yleissivistävä koulujärjestelmä, sillä kansakoulun kanssa lähes samoihin aikoihin oli Suomessa toteutettu asteittain oppikoulu-uudistus. Kaksijakoinen yleissivistävä koulujärjestelmä muodostui 8-vuotisesta oppikoulusta sekä 4-vuotisesta, myöhemmin 6-vuotisesta kansakoulusta. Ajan kuluessa päädyttiin näiden kahden eri koulumuodon yhdistämiseen, jonka seurauksena vuonna 1963 Suomessa siirryttiin koko kansalle yhteiseen yhdeksän vuotta kestävään peruskouluun. Peruskoulu levittäytyi lopulta Suomeen pohjoisesta etelään edeten 1970-luvun alussa. Peruskoulun johtavana aatteena oli toimia koko kansan yhteisenä kouluna ja tavoitteena koko kansan yhteinen perussivistys. (Numminen 2001, 107.)

Peruskoulun levittäytyttyä koko Suomeen vuonna 1977 oli saavutettu todellinen koko kansan koulu. Tällöin luovuttiin keskikoulun lukusuunnitelmaa muistuttavasta kaikille yhteisen peruskoulun opetussuunnitelmasta, ja tilalle otettiin tasokurssit korvaava tuntikehysjärjestelmä. Tämä avasi kunnille sekä opettajille mahdollisuuden vaikuttaa kouluissa tapahtuvan työn järjestelyihin. (Apajalahti 2001, 118.) Peruskoulun levittäytyttyä pääkaupunkiseudulle työrauhaongelmat alkoivat herättää keskustelua. Päätös opetusryhmien pienentämisestä tehtiin vuonna 1979, jolloin ryhmäkokoja pienennettiin peruskoulun ensimmäisellä ja toisella luokalla 32:sta 25:een. Lisäksi opetusryhmien jakaminen kahteen osaan tehtiin mahdolliseksi peruskoulun viidennellä ja kuudennella luokalla matematiikan, äidinkielen ja vieraiden kielten tunneilla. (Lappalainen 1991, 132-133.)

Peruskoulun vakiinnuttua Suomessa, suurimmat muutokset koulun kentällä ovat tapahtuneet laadittujen opetussuunnitelmien pohjalta. Ensimmäiset alkeellisen tason opetussuunnitelmat Suomessa laadittiin jo vuonna 1925 ja seuraava vuonna 1952. Näiden opetussuunnitelmien taustalla olivat olleet kansalliset katastrofit toisin kuin seuraavalla, vuoden 1970 laaditulla opetussuunnitelmalla. 1970 vuoden opetussuunnitelma auttoi koululaitostamme irtautumaan koulutuksellisesta eriarvoisuudesta ja samalla se edesauttoi peruskoulun tavoitteellista ja yhtenäistä kehittämistä epätasa-arvoisemman yhteiskunnan suuntaan. (Rokka 2011, 22.)

Samanaikaisesti peruskoulun tavoitteet jatkoivat muuttumistaan. Nummisen mukaan vielä 1968 peruskoulun tavoitteena pidettiin sitä, että ”peruskoulun tulee kasvattaa oppilaansa siveellisyyteen ja hyviin tapoihin sekä antaa heille elämässään tarpeellisia tietoja ja taitoja”. Vuonna 1983

peruskoulun tavoitteita haluttiin tarkentaa ja niitä täydennettiin luettelolla, jossa oli listattuna niitä hyviä ominaisuuksia, joihin tulisi kiinnittää huomiota lapsia ja nuoria koulutettaessa. Vuoden 1983 koulujärjestelmälain mukaan ”peruskoulun tulee pyrkiä kasvattamaan oppilaansa tasapainoiseksi, hyväkuntoiseksi, vastuuntuntoiseksi, itsenäiseksi, luovaksi, yhteistyökykyiseksi ja rauhantahtoiseksi ihmiseksi ja yhteiskunnan jäseneksi.” Pyrkimys peruskoulun tasa-arvoistumisen saavuttamiseen tulee esille myös samaisessa vuoden 1983 koululainsäädännössä, sillä se nosti esille muun muassa ehdotuksen ryhmän sisäisestä eriyttämisestä opetuksessa, tasokurssien ja erilaajuisiin oppimääriin ryhmittämisen sijaan. (Numminen 2000, 38-41.)

1980-luvun alussa oli pyrkimyksenä opetussuunnitelmien vapauttaminen niin, että eri aineiden toteutuksessa olisi tilaa kunta- ja koulukohtaisille valinoille. Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet määrittäisivät kuitenkin raamit kuntien ja koulujen vapaudelle. Kouluja ja kuntia haluttiin kannustaa paikallisen aineiston eli oman asuinseudun tuntemuksen sisällyttämiseen opetussuunnitelmissa. (Suonio 2000, 53-54.) Opetussuunnitelman tulisi siis olla laadittu kunnassa olevien koulujen kehitystarpeita vastaavaksi. Vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden voidaan katsoa edustavan eräänlaista murrosvaiheen tekstityyliä, sillä se oli ensimmäinen peruskoulun kuntakohtaisen opetussuunnitelman laadinnan perusteet (Rokka 2011, 23-24).

Rokan väitöskirjan (2011) mukaan pyrkimys tasa-arvoon oli myös vahvasti läsnä vuoden 1985 opetussuunnitelmassa. Merkittäviä tasa-arvoon kytkeytyviä linjauksia vuoden 1985 opetussuunnitelmassa olivat tasokurssien poistaminen ja jatko-opiskelukelpoisuuden takaaminen kaikille oppilaille. Myös oppilaiden erilaisuuden huomioon ottaminen mahdollistui uudistetun tuntikehysjärjestelmän ansiosta. Tasa-arvoisuutta lisäsivät myös jokaisen oppilaan mahdollisuus opiskella omaa uskontoaan ja elämäkatsomustiedon tarjoaminen uskontokuntiin kuulumattomille. Lisäksi kansainvälisyyttä tukemaan tuli kieliohjelmien laadinta. (Rokka 2011, 24-25.) Myös Suonio (2000, 53) pitää tasokurssien poistamista 1980-luvun suurimpana tasa-arvotekona.

Koulut olivat kiperän tilanteen edessä 1980- ja 1990-luvun vaihteessa. Koulu ja opetussuunnitelma vaativat uudistusta ja samaan aikaan alkoivat kuntien säästötoimenpiteet valtionosuuksien leikkausten takia. Oltiin tilanteessa, jossa jouduttiin tinkimään muun muassa oppimateriaaleista, tukiopetuksesta ja opetusryhmien koosta. (Suonio 2000, 58.) Samanaikaisesti oltiin huolissaan

Suomen kansainvälisestä kilpailukyvyistä, joka tulee esille myös Rokan (2011) väitöskirjassa. Rokan mukaan Suomen integroituminen entistä voimakkaammin osaksi kansainvälistä yhteistyötä oli opetussuunnitelman muutostarpeen taustalla. Hän myös huomauttaa halun palvella talouselämää olevan toinen merkittävä tekijä muutostarpeessa. Rokka pohtiikin, että kouluissa havaittiin kehittyvän teknologian mahdollisuudet. Samalla pelättiin, ettei senhetkinen koulutus ollut tarpeeksi hyvin ajan tasalla. Koulu nähtiin yhteiskunnallisen verkoston osana, jota syytettiin menneisyyden yhteiskunnan heijastamisesta. Seuraavana voimaan astunut vuoden 1994 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet olivat keskittetty tulevaisuuden yhteiskunnan rakentamiseen ja näin ollen suunta oli saatu käännettyä. (Rokka 2011, 29-30.)

Tarve vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksen muutoksille nousi yhteiskunnallisista muutospaineista sekä eri aloilla tapahtuvasta tieteellisestä kehityksestä. Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteiden laatimisen aikaa leimasivat voimakkaat yhteiskunnallisella tasolla tapahtuvat muutokset - niin kansainvälisinä kuin kotimaisinkin ilmiöinä. Koulun kehittämisessä ja opetussuunnitelmaa laadittaessa nähtiin välttämättömänä ottaa huomioon nämä valtiolliset, taloudelliset sekä poliittiset muutospaineet. Lisäksi nähtiin tarvetta tarkistaa koulun omia näkemyksiä, sillä kansainvälistyminen ja väestön muuttoliikenne toivat uusia aineksia kulttuuri- ja arvopohjaan liittyen. Työ- ja elinkeinoelämässä tapahtuvat nopeat muutokset taas johtivat näkemykseen, että kansalaisilla tulee olla valmiuksia jatkuvaan kouluttautumiseen, yhteistyökykyyn ja yrittäjyyteen. Kehittävä teknologia nähtiin itsenäistä opiskelua tukevana. Taloudelliset mahdollisuudet ja maapallon elinkelpoisuus asettivat hyvinvoinnin ja sen ehtojen arvioinnin uudelleen pohdittavaksi. Myös koulun palvelukykyä haluttiin nostaa muun muassa muuttamalla koulujärjestelmää joustavammaksi. Samalla oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimista ryhdyttiin korostamaan. (POPS 1994, 8.)

Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa peruskoulun tehtävä alkoi muuttua. Peruskoulun tuli olla oppivelvollisuuskoulu, joka kehittää monipuolisia yleissivistäviä oppimahdollisuuksia, jotka ovat oikeutettuja jokaiselle lapselle ja nuorelle. Peruskoulun tulee olla tukemassa ja edistämässä kaikkien peruskoulun piirissä opiskelevien persoonallisuuden kaikinpuolista kehittymistä. Lisäksi peruskoulun tulee ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset erot ja samalla tarjota edellytykset suotuisalle sosiaaliselle kasvuksi sekä yhteistyössä toimimiselle. Peruskoulun tulee myös tarjota ja

tukea niiden valmiuksien saavuttamista, jotka ovat tarpeellisia jatko-opintojen ja ammatinvalintojen kannalta. (POPS 1994, 9.)

Seuraava perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ilmestyi kokonaisuudessaan vuonna 2004. Vuoden 2004 opetussuunnitelma sisälsi kolme osaa: pääpainon saa oppivelvollisille tarkoitetun perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, jonka lisäksi sisältöön kuuluu perusopetuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet sekä lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (POPS 2004, 5.) Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa opetussuunnitelman laatimisesta todetaan, että varsinaiset opetussuunnitelmat laaditaan paikallisesti opetussuunnitelmien perusteiden toimiessa kansallisena kehyksenä. Samalla myös vastuu opetussuunnitelman laadinnasta ja kehittämisestä kuuluu opetuksen järjestäjälle. Laadittaessa perusopetuksen opetussuunnitelmaa tulee huomioida myös yhtenäisyys esiopetuksen opetussuunnitelman ja perusopetuksen välillä. Lisäksi on huomioitava kunnan sisällä tehdyt muut lapsia, nuoria ja koulutusta käsittelevät päätökset. (POPS 2004, 10.)

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmassa todetaan perusopetuksen olevan osa koulutuksen perusturvaa, jolla on sekä opetuksellinen että kasvatuksellinen tehtävä. Peruskoulun tulee tarjota mahdollisuus yleissivistyksen hankkimiseen ja oppivelvollisuuden suorittamiseen. Perusopetuksen tulee olla yhteiskunnallinen väline, jonka avulla kehitetään sivistyksellistä pääomaa. Myös tasa-arvon ja yhteisöllisyyden lisääminen, jota jo aiemmissa opetussuunnitelmissa painostettiin, mainitaan perusopetuksen tehtäviin. Perusopetuksen tulee tukea oppilaiden monipuolista kasvua ja kehitystä sekä terveen itsetunnon saavuttamista. Perusopetuksen kautta oppilaan tulisi saada valmiudet jatko-opintoja ajatellen sekä saavuttaa tietoja ja taitoja, jotka mahdollistavat yhteiskunnallista kehitystä tukevan toimimisen. Perusopetuksen tuleekin siirtää kulttuuriperintöä sukupolvelta toiselle yhteiskunnan jatkuvuuden varmistamiseksi. Perusopetuksen tehtäviin luetaan myös kriittisen arvioinnin kehittäminen sekä ajattelu- ja toimintatapojen uudistaminen. (POPS 2004, 14.)

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppimisen nähdään tapahtuvan erilaisissa tilanteissa. Oppimista tapahtuu niin itsenäisesti, opettajan ohjauksessa kuin vuorovaikutuksessa vertaisryhmän sekä opettajan kanssa. Tavoitteena on myös oppia uusia työskentelytapoja opiskellessa erilaisia tietoja ja taitoja. Lisäksi opetuksessa oppilaiden

tarkoituksena on soveltaa aiemmin oppimaansa tietoa uusia asioita opiskellessaan. Näin aikaisemmin opitut asiat auttavat tulkitsemaan ja käsittelemään opittavaa ainesta. Oppiminen nähdään tilannesidonnaisena tapahtumana, johon vaikuttavat muun muassa oppimisympäristöjen monipuolisuus, aiemmin rakentunut tieto, motivaatio sekä oppimis- ja työskentelytavat. Oppiminen nähdään itsenäistä tai yhteistä ongelmanratkaisua sisältävänä prosessina, jossa vastavuoroisessa yhteistyössä tapahtuva oppiminen tukee yksilöllistä oppimista. (POPS 2004, 18.)

Viimeisin peruskoulun opetussuunnitelman perusteet on julkaistu vuonna 2014. Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että perusopetuksen ohjausjärjestelmää, joka sisältää perusopetuslain ja -asetukset, valtioneuvoston asetukset, opetussuunnitelman perusteet sekä paikallisen opetussuunnitelman ja siihen perustuvat lukuvuosisuunnitelmat, pyritään jatkuvasti uudistamaan, jotta koulu pysyisi ympäröivän maailman muutosten tasalla sekä säilyttäisi tehtävänsä kestävän tulevaisuuden rakentajana. Samalla ohjausjärjestelmän tulee taata koulutuksen tasa-arvoisuus ja laadukkuus tarjoten oppilailleen mahdollisimman hyvät edellytykset heidän oppimiselleen, kasvulle ja kehitykselle. Opetussuunnitelman tehtävänä onkin yhtenäisen perusopetuksen yhdenvertaisen toteutumisen edistäminen sekä opetuksen järjestämisen ja koulutyön tukeminen ja ohjaaminen. Yhtenä ohjausjärjestelmän tärkeänä osana pidetään paikallista opetussuunnitelmaa, joka toimii merkittävänä vaikuttajana sekä paikallisesti tärkeänä pidettävien tavoitteiden sekä valtakunnallisten tavoitteiden toteutumisessa. (POPS 2014, 9.)

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppilas nähdään aktiivisena toimijana ja oppijana. Oppilas pohtii ja kehittää ratkaisuja eri tehtäviin itsenäisesti sekä yhdessä muiden kanssa. Samalla oppilas kasvaa sekä ihmisenä että yhteisön jäsenenä. Erilaisten aistien, ajattelun, kielen ja keuhollisuuden monipuolinen hyödyntäminen opetuksessa nähdään oppimisen kannalta olennaisena. Pyrkimyksenä on saavuttaa myönteisiä oppimiskokemuksia, joiden kautta innostus oman osaamisen kehittämiseen lisääntyy ja oppilas oppii samalla hyödyntämään tunteitaan sekä kokemuksiaan oppimisprosesseissaan. (POPS 2014, 17.)

Perusopetuksen tehtävää voidaan vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden mukaan tarkastella opetus- ja kasvatustehtävän lisäksi muun muassa yhteiskunnallisen tehtävän, kulttuuritehtävän sekä tulevaisuuden tehtävän näkökulmista. Jokaisella koululla on vastuu oppilaan

hyvinvoinnin, kehityksen ja oppimisen tukemisesta sekä monipuolisten oppimisen kehittämismahdollisuuksien tarjoamisesta oppilailleen. Koulun tehtävänä on oppilaiden myönteisen identiteetin rakentamisen tukeminen niin ihmisinä, oppijoina kuin yhteisön jäseninä. Opetuksen tulee olla myös kaikkien saavutettavissa, ja peruskoulun yhteiskunnallinen tehtävä yhdenvertaisuuden, oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon vankistamisessa. Ihmisoikeuksien tunteminen, niiden puolustaminen ja kunnioittaminen tulisi perusopetuksen avulla saada kasvatettua oppilaiden arvomaailmaan. Inhimillisen sekä sosiaalisen pääoman kartuttaminen mainitaan myös vuoden 2014 opetussuunnitelmassa yhdeksi koulun tehtävistä. Inhimillinen pääoma perustuu osaamistasoon ja sosiaalinen pääoma taas esimerkiksi vuorovaikutukseen ja luottamiseen sekä muihin ihmisten välisiin yhteyksiin. Kulttuurisena tehtävänä perusopetuksella on lisätä oppilaiden kulttuuriosaamista ja arvostusta kulttuuriperintöä kohtaan, jonka rakentumiseen myös he itse voivat olla osallisena. Lisäksi perusopetuksen kautta muutostarpeita opitaan kohtaamaan avoimesti, mutta samalla arvioimaan niitä myös kriittisesti. Samalla opitaan ottamaan vastuuta tulevaisuudesta ja sitä rakentavista valinnoista. Kansallisesti ja kansainvälisesti perusopetus kehittää myönteistä ja yhteiskuntaa rakentavaa muutosvoimaa. (POPS 2014, 18.)

## *2.2 Opettajan ja oppilaan roolien muutokset ajan saatossa*

Ajan saatossa eri instituutiot ovat vastanneet kansan opettamisesta. Ennen kansakoulun syntyä tätä virkaa hoiti pitkään kirkko, joissa opettajina toimivat papit ja myöhemmin lukkarit. Kirkollisen kansankasvatusjärjestelmän aikana opetus pohjautui tiukkaan kirkolliseen kuriin, joka perustui niin fyysiseen kuin symboliseenkin vallankäyttöön. Kirkko alkoi hiljalleen menettää arvoaltaansa opettamisen saralla, ja sen rinnalle alkoi Suomessa rakentua uusi opetusinstituutio nimeltään kansakoulu. Kansakoulun myötä opettajat korvasivat papit ja lukkarit kansanopetuksen suorittajina. Toisin kuin kirkon opetusaikakautena, kansakoulun opettajien arvoalta ei perustunut palkkio- ja rangaistusmenetelmään tai kirkolliseen kuriin, vaan opettajille oli luotava oma erityinen arvoaltaa suojaava vahvistusmekanisminsa. (Rinne 1986, 7-8.)

Suomessa kansakoulun opettajien arvoaltaa turvattiin tarkoituksenmukaisella koulutuksella (Rinne 1986, 47). Myös Uno Cygnaeus on todennut jo kansakoulujen järjestämistä koskevassa ehdotuksessaan, että ensimmäisten kansakoulujen aloittaessa toimintansa niissä tulisi olla

ehdotuksen mukaiset koulutetut opettajat. Cygnaeus painotti opettajan persoonallisuuden roolia koulujen menestymisessä, ja siksi hänen mukaansa kansan tuli saada vakavia opettajia, jotka olivat tarkoituksenmukaisesti valmistuneita työhönsä. Sen tietämyksen, jonka valmistuneet pedagogit omasivat, tulisi Cygnaeuksen mukaan korvata kodin kasvatukselliset tavat. Näin koulu alkoi muotoutua kodin malliksi. (Cygnaeus 1910, 5, 179-182.)

Cygnaeuksella oli myös tiukka mielipide koulussa suoritettavasta työskentelystä ja opettamisesta. Hänen mukaansa kouluopiskelu ei saanut olla mikään leikinasia, vaan sen tuli olla vakavalla mielellä suoritettua työskentelyä, johon vaadittiin voimaponnistusta. Mitään ei tullut saada ilmaiseksi. Kouluissa opettajia piti elähdyttää sisäinen pyhä rakkaus, joka pohjautuu oppilaiden tulevaisuudenkuvan turvaamiseen. Opettajilla oli kuitenkin tarpeen vaatiessa oikeus rangaista nuhteellisesti toimivia oppilaitaan. Opettajan ja kasvattajan persoonallisuus oli Cygnaeuksen mukaan kasvatuksen onnistumisen kannalta kaikkein tärkein asia. (Cygnaeus 1910, 194-200.)

Opettajan tehtävä oli aluksi olla yleisen, järjellisen eli objektiivisen toden ja sanan välittäjänä ja esittäjänä kansalle (Ojakangas 1997, 42). Cygnaeuksen mukaan opettajan tuli toimia kodin ja vanhempien mallina, siksi opettajan tuli käyttäytyä esimerkillisesti ja olla työssään kellon tarkka. Opettajalla oli käytössään lukujärjestys, jota hänen oli säntillisesti noudatettava. Lisäksi opettajan tuli suoriutua työssään ylevästi, iloista asennetta ja mieltä säteillen. Opettajalla tuli olla ylevä ja puhdas sydän, joka kammoksui kaikkea epäpuhdasta, alhaista ja epäjaloa. Lisäksi opettajan tuli olla luonteeltaan vapaamielinen, inhimillinen ja luja. (Cygnaeus 1910, 199-200.) Opettajien tuli toimia yhteisen hyvän edistäjinä, opettaessaan kansalle tarvittavia tietoja ja taitoja. Opettajaa pidettiin kelpo kansalaisen mallintumana, jonka esimerkillisyyttä sekä miehet että naiset pyrkivät jäljittelemään ja seuraamaan. (Rinne 1986, 9.)

Vielä tuohon aikaan kouluissa vallitsi tiukka kuri. Cygnaeuksen näkemyksen mukaan kuri oli kasvatuksen onnistumisen kannalta elinehto, ja siksi oppilailta vaadittiin jopa sokeaa tottelevaisuutta sääntöjä ja käskyjä kohtaan ilman oikeutta osoittaa eriävää mielipidettä. (Cygnaeus 1910, 197-198.) Kouluissa ylläpidetty kuri ei kuitenkaan tarkoittanut pelkkää vitsan heiluttelua, vaan kuri perustui nimenomaan kurinalaisen järjestyksen säilyttämiseen. (Ojakangas 1997, 42.) Ei kuitenkaan uskottu, että pelkkä opettajan auktoriteetti sekä oppilaisiin juurrutetut velvollisuudet



riittäisivät takaamaan kouluun sujuvan kurin ja järjestyksen. Tämän takia laadittiin erilaisia pykälä oppilaiden rankaisemiseksi. (Syväoja 2004, 129.)

Oppilaiden rankaisemista koskevista asetuksista määräsi tarkasti kansakouluasetus. Siihen oli listattuna erilaiset rankaisumenetelmät tilanteisiin, joissa oppilas toimi koulun sääntöjen vastaisesti: ”Oppilasta, joka ei noudata määrättyä järjestystä taikka rupeaa huolimattomaksi ja laiskaksi, eikä ota hyväntahtoisesta ja vakavasta varoituksesta ojennusta, taikka rohkenee tottelemattomuudella tahi ylenkatseella kohdella opettajaa, taikka tekee jotain kristillisyyttä ja hyvää tapaa vasten sotivaa, rangaistakoon, asianhaaran mukaan, joillakin näistä rangaistuksista, kuin tästä alempana mainitaan. Kansakouluasetuksen sallimat rankaisukeinot: 1. nuhteet oman luokan läsnä ollessa, 2. alemmaksi muuttaminen luokassa, 3. toisista oppilaista erottaminen, 4. nuhteet ja varoitukset koko luokan läsnä ollessa, 5. aresti, jonka oppilas suorittaa yksin, 6. ruumiillinen kuritus, joka käsitti kuusi vitsan lyöntiä kämmenelle ja annettiin luokan opettajan ja oppilaiden läsnä ollessa, 7. koulusta erottaminen”. (Kansakouluasetus 11.5.1966 §96-97.)

Opettajaksi pyrkiviä oli vastassa moniportainen valikointijärjestelmä. Opettamaan ei voinut päästä ihan kuka tahansa, vaan jo muun muassa seminaarikokelaaksi pääsy edellytti tarkkojen kriteerien läpäisemistä. Valikoitujen opettajien tuli olla päteviä ja omattava arvovaltaisen puhujan olemus. Kansakouluihin valikoituvat opettajat tuli kouluttaa, jotta kansan opettamisen onnistuminen pystyttäisiin turvaamaan. Vastuun tästä turvaustehtävästä otti erityinen opettajanopetusjärjestelmä eli seminaarilaitos. (Rinne 1986, 8.)

Kansakouluasetuksessa asetettiin erilaisia ehtoja ja vaatimuksia myös opettajiksi pyrkiville. Kansakouluasetuksessa oli muun muassa listattu ehtoja, jotka määräisivät henkilön pääsystä seminaarin jäseneksi. Näiden ehtojen mukaan opettajan tuli olla yli 18-vuotias, kastettu, terveen ruumiinrakenteen omaava henkilö, jonka käytös oli esimerkillistä ja nuhteetonta. Lisäksi tuli omata äidinkielen kirjoittamisen ja lukemisen taito, jonkinlainen laskutaito sekä tarpeelliset taidot kristillisyyden opista. (Kansakouluasetus 11.5.1866 §141, §51.)

Toisaalta itse opettajan työ oli hyvin itsenäistä, eikä ulkopuolista kontrollointia ollut kovinkaan paljon. Kansakouluopettajat toimivat oman itsetuntonsa varassa ja huolehtivat itse omasta

vastuullisuudestaan. Satunnaisten tarkastusten lisäksi kontrolli rajoittui koeaikaan uuden viran alussa sekä johtokunnan todistukseen virkaa haettaessa. (Syväoja 2004, 92.)

Rinne (1986) kirjoittaa, kuinka ohjesääntöehdotuksessa komitea on todennut seminaarien tarkoituksen valmistaa sellaisia opettajia, jotka tarvittavien tietojen ja taitojen lisäksi omaavat kristillisen siveyden ja rehellisen mielenlaadun sekä kasvatusopista kertyvää kokemusta ja tietoa. Oli tärkeää valikoida tarkasti ne henkilöt, jotka seminaareihin hyväksyttäisiin. Tulihan opettajien olla kykeneviä puhdistamaan ja sivistämään kansallista mielenalaa. Opettajan tuli antaumuksellisella toimeliaisuudella varmistaa, etteivät mitkään haitalliset vaikutteet pääse osaksi oppilaan elämää. Opettajan tuli olla esimerkillinen ja kunniakas toimija. (Rinne 1986, 139-140.)

Opettajan ruumiinrakenteelliset sekä terveydentilaan liittyvät poikkeavuudet nähtiin myös uhkana onnistuneen opetuksen suorittamiselle. Esimerkiksi vuoden 1910 senaatin lausumassa komitea on todennut, että henkilö, jolla on raajoissaan tai muussa vartalossaan normaalia urheilemista tai käsitöitä vaikeuttavia vikoja, ei ollut sopiva täyttämään opettajanpätevyyttä. Raajarikkoisuutta pidettiin myös haittaavana tekijänä yleisen kurin ylläpitämiselle. Sen uskottiin myös heijastavan opettajan kokonaisvaltaiseen mielialaan negatiivisesti. (Rinne 1986, 152.)

Vaikka opettajat omasivat tarkoituksenmukaisen koulutuksen, saivat he osakseen myös kritiikkiä. Kritiikki sai opettajat varovaisemmiksi, jonka seurauksena kurinpito alkoi pehmentyä. Vuonna 1914 tuli voimaan kielto oppilaiden ruumiillista kurittamista kohtaan. Haluttiin uskoa, että ihmiset kasvaisivat hyviksi ilman rangaistuksia, joka johtaisi oikeudenmukaisen yhteiskunnan saavuttamiseen. Sallivan pedagogiikan yleistyessä ja saavuttaessaan huippunsa vuonna 1970, opettajien ja oppilaiden välistä roolia alettiin tasa-arvoistaa. Opettajat alkoivat muun muassa kutsumaan oppilaita etunimillä sukunimien sijaan. Samalla uudeksi ihannoitavaksi opettajuuden malliksi nousi malli opettajasta, joka on oppilaistaan kiinnostunut, kiva opettaja. (Syväoja 2004, 132-133.)

Vaikka ruumiillinen kuritus kiellettiin, tuli oppitunneilla pitää silti yllä rauhallista ilmapiiriä ja oppilaat tarkkaavaisina. Tämä oli tärkeää, koska oppitunnit olivat pääsääntöisesti massaluonteisia. Oppitunneilla oppilaiden ei ollut sopivaa toimia spontaanisti yhteistyössä, vaan jokainen teki työnsä ja tehtävänsä itsenäisesti omassa rauhassaan. Oppitunneilla oppilaita pyrittiin kuitenkin

kannustamaan entistä vapaampiin vastauksiin, jotka saivat sisältää omiakin ajatuksia. Tämä poikkesi aikaisemmin vallassa olleen tiukan koulukurin ajasta, jolloin oli sallittu vain lyhyitä kirjasta opeteltuja suoria vastauksia. Samalla progressiivinen pedagogiikka päätettiin ottaa opetuksen avuksi, jotta oppitunteja olisi saatu mielenkiintoisemmiksi. (Syväoja 2004, 132.)

Samanaikaisesti, kun kuri ja rangaistukset vähenivät kouluissa, alkoi koulun huomio siirtyä lakiin perustuvan kurin ja järjestyksen sijasta lapseen. Lapset alettiin hiljalleen nähdä luonnollisesti kehittyvinä olentoina ja yksilöinä. Uudenaikaisella kasvattajalla oli velvollisuus tuntee omat oppilaansa ja tunnistaa heidän yksilöllisiä piirteitä ja tarpeita. (Ojakangas 1997, 143-144.) Lopulta kurinpidosta luovuttiin kokonaan. Pedagogeille, jotka olivat suorittaneet opetustehtävää vielä edellisellä vuosisadalla, kurista luopuminen olisi näyttäytynyt mahdottomalta ajatukselta tai ainakin sen olisi nähty olevan osoitus kasvatustehtävän rappiollisuudesta. (Ojakangas 1997, 109, 143-144.)

Samoihin aikoihin, toisen maailmansodan jälkeen alkoi uusien opettajakorkeakoulujen perustaminen ja pyrkimykset opettajankoulutuksen siirtämisestä yliopistoihin. Aikaa sodan jälkeen voidaan pitää kautena, jolloin moderni opettajankoulutus muotoutui ja samalla se siirtyi yliopistoihin 1950-luvulta eteenpäin. (Rinne 1989, 88-92.)

Vuonna 1960 kurinpito käsite sai kokonaan väistyä ja sen tilalle otettiin käytettäväksi termit: työrauhan ja järjestyksen ylläpito. Samanaikaisesti myös opettajan vastuu ja häntä kohtaan asetetut odotukset jatkoivat muuttumistaan. (Rinne 1986, 166-167.) Rinne (1986) on taulukoinut ja esitellyt suomalaisen yhteiskunnan mallikansalaisuuden ihannetyypit vuodesta 1850 vuoteen 1986 saakka. Nämä paljastuvat opettajavalikoinnin mekanismien kautta ja heijastavat opettajalta vaadittavia ominaisuuksia eri aikoina. Nämä ihannetyypit on jaettu epiteetteihin ja jaksoihin, joita on neljä. (Rinne 1986, 205.)

|  |
|--|
| 1) 1850-1917: uskollisuus, ahkeruus, nuhteettomuus, hurskaus, ruumiin terveys, säännöllisyys                         |
| 2) 1917-1958: puhdasmaineisuus, ruumiinterveys ja säännöllisyys, musikaalisuus                                       |
| 3) 1959-1970: esiintymistaitoisuus, ruumiinterveys, säännöllisyys, hyväkäytöksisyys, musikaalisuus                   |
| 4) 1970-1986: esiintymistaitoisuus, harrastuvuus, koulussa menestyminen (kompetenssi), ekstroverttisyys, soveltuvuus |

**Hahmotelma mallikansalaisen ihannetyypeiksi 1850-1986**

(Rinne 1986, 205)

Taulukoista voi huomata, kuinka kuva ihannekansalaisesta ja samalla opettajaan kohdistuvat vaatimukset ja odotukset ovat muuttuneet vuosien saatossa. Rinne (1986) toteaa, että kuviosta tulee selkeästi esille keskeiset murrokset. Esimerkiksi hurskautta on painotettu alkuaikojen kansalaisen ihanteellisena ominaisuutena selkeästi enemmän kuin itsenäisen kansakunnan aikana. Hurskaus alkaakin kadota keskeisten virallisten ihanteiden joukosta. Myös uskollisuus, jolla viitataan esivallalle kohdistuneeseen uskollisuuteen, ei nouse enää 1920-luvulla yhtä keskeiseksi ihanteeksi. (Rinne 1986, 206.)

Ruumiin terveys ja normaalius nähdään hyvin pitkälle perusominaisuutena mallikansalaista kuivailtaessa. Samoin puhdasmaineisuutta pidettiin aina kansallissodasta 1950-luvulle saakka mallikansalaisuuden keskeisenä määritelmänä. Tämä puhdasmaineisuus piti sisällään kirkolta tuttuja kristillisen siveyden, nuhteettomuuden ja tunnollisuuden piirteitä, joiden oli tultava esille mallikansalaisen toimissa niin työssä kuin elämässä yleensäkin. 1950-luvulle tultaessa ehkä merkittävin muutos on esiintymistaidon nostamisessa yhdeksi tärkeimmistä mallikansalaisuutta kuvaavista elementeistä. Samalla eräänlaiset opetustuokiot ja suulliset esitykset otettiin osaksi seminaarien kokelaspääsyttökintaa. Varsinkin 1970-luvulta lähtien aiempi koulumenestys ja pohjakoulutus ovat suuressa roolissa opettajakokelasvalikointia tehdessä. Kokelaaksi pääsyä vahvistavana seikkana nähtiin myös kulttuurinen suuntautuneisuus. Ajateltiin, että mallikansalaisen oli osattava esiintyä. Tämän vuoksi esiintymistaito ja tähän liitetty ekstroverttisyys nousivat vahvasti ominaisuuksiksi, joita mallikansalaiselta vaadittiin. (Rinne 1986, 206.)

Rinne toteaa merkittävimmän muutoslinjan olleen ”puritaanisen etiikan” murtumisessa. Sen myötä on menty kohti tilannetta, jossa opettaja saa esiintyvän taiteilijan roolin, ja samalla hänen tulee pitää henkisesti hallussaan opetettavaa joukkoa. Ahkera, uskollinen ja tunnollinen puurtaminen korvataan joustavilla ja sopeutuvilla puhumisen ja esiintymisen taidoilla. Voidaankin puhua siirtymästä, jossa liikutaan kutsumuksesta kohti kompetenssin, pätevyyden esittämistä. (Rinne 1986, 206.)

1980-luvulle tultaessa mallikansalaisuus ja esikuvana toimiminen ovat edelleen liitettävissä opettajuuteen, mutta ne ovat menettäneet vähitellen merkitystään. Opettajan ammatista on tullut virkamiesmäisempi, jolloin ollaan kiinnostuneita pikemminkin siitä, miten opettaja pystyy suorittamaan työnsä ja kuinka hän kykenee toimimaan opetustaitoisena sosiaalisen ammattilaisena. Tämän takia valikointisysteemissä opettajan elämänhistoria ja maine kokonaisuudessaan eivät ole enää niin merkittävässä roolissa. Näyttääkin siltä, että opettajuudelta on poistumassa kokonaisvaltaisen mallikansalaisen idea. (Rinne 1986, 207.)

Opettajan ja oppilaan roolit ovat muuttuneet aikojen saatossa aina tähän päivään saakka. Entisaikana opettaja oli tiukka ja auktoriteettiaan kurilla ja pelolla pönkittävä hahmo, jonka tehtävänä oli vain antaa ja sanella ulkoa opeteltavaa tietoa oppilailleen. Nykyään tilalle on tullut oppilaitaan kuunteleva ja heidän oppimistaan ja tarpeitaan ohjaava ja tukeva myötävaikuttajana toimiva opettaja. Oppilaan kohdalla kehitystä on tapahtunut suuntaan, jossa oppilas toimii oppiakseen yhdessä muiden tahojen kanssa eikä enää pelkästään yksin ja itsenäisesti kuten entisajan kouluissa.

Tämä käy ilmi myös viimeisimmistä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista. Esimerkiksi vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että oppimisen tulisi tapahtua opettajan ohjauksessa, oppilaan toimiessa joko itsenäisesti tai vuorovaikutuksessa opettajan ja luokkatovereidensa kanssa. Oppiminen ymmärretään tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi, joka tapahtuu joko yksilöllisesti tai yhteisöllisesti toisten kanssa vuorovaikutuksessa. Erilaisten oppimis- ja työskentelytapojen hallinta sekä tavoitteellinen käyttäminen oppimisen apuna nähdään myös tärkeänä. Oppilaiden tulisi aktiivisena toimijana soveltaa jo ennalta opittuja tietoja ja taitojaan erilaisissa haasteellisissa oppimistilanteissa. Oppimistilanteiden tulisi olla sekä itsenäisiä että vastavuoroisia, sillä vastavuoroisuus tukee

yksilöllistä oppimista. Oppimisen katsotaan olevan aktiivinen ja päämääräsuuntautunut prosessi. Tähän prosessiin kuuluvat niin itsenäinen kuin yhteinen ongelmanratkaisu sekä pohdinta. (POPS 2004, 18.)

Myös vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa nostetaan esille oppilaan rooli aktiivisena toimijana. Oppiminen nähdään erottamattomaksi osaksi ihmisenä kasvua ja oppilaat asetetaan ratkaisemaan erialisia tehtäviä yhdessä muiden kanssa. Esiin on nostettu myös myönteiset kokemukset osana oppimista. Oppimisen tuottama ilo ja uutta luova toiminta myötävaikuttavat oppilaiden oppimista ja motivoivat sekä inspiroivat oppilaita kehittämään omaa osaamistaan sekä tietouttaan. Oppimisprosessia ohjaaviksi asioiksi on nostettu oppilaan kiinnostuksen kohteet, tunteet, arvostukset sekä käsitykset itsestä oppijana. Oppilasta pyritään tukemaan oppimisprosessin aikana rohkaisevalla ohjauksella sekä myönteisellä ja rakentavalla palautteella. (POPS 2014, 17.) Oppimista lähestytään siis paljon oppilaslähtöisemmästä näkökulmasta kuin ennen. Oppilaiden motivointi oppimiseen ei tapahdu enää kurin kautta, vaan mielekkäiden ja monipuolisten tehtävien ja oppimistilanteiden kautta sekä myönteiseen sävyyn annetun rakentavan palautteen kautta.

Oppimisen vuorovaikutuksellisuutta ja toimimista yhdessä, opettajien, oppilaiden ja erilaisten yhteisöjen kanssa yhteistyössä, painotetaan myös vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa. Oppimisprosessin olennaisena osana nähdään oppilaiden kyky ja tahto toimia ja oppia yhdessä eri tahojen kanssa. Luovan ja kriittisen ajattelun ajatellaan kehittyvän etenkin yhdessä tapahtuvan oppimisen myötä. Lisäksi oppilaita ohjataan ymmärtämään tekojensa vaikutukset ja seuraukset muihin ihmisiin sekä ympäristöön. (POPS 2014, 17.)

### 3 OPPIMISYMPÄRISTÖ

Käsittelimme aikaisemmassa luvussa koulun toimintaympäristön ja koulun tehtävän historiallista kehitystä sekä opettajan ja oppilaan rooleja. Koulun tulevaisuutta mietittäessä koulun merkitysten ja tavoitteiden määrittäminen ovat koko uudistamisprosessin lähtökohtana. Tutkimuksessamme haluamme kuitenkin selvittää, mitä ovat juuri ne konkreettiset asiat ja kehityskohdat, joilla koulua tulevaisuudessa uudistetaan. Tässä luvussa käymme läpi oppimisympäristö-käsitettä sekä käsittelemme oppimisympäristöjen tulevaisuuden suuntaviivoja.

Mannisen ym. (2007, 15) mukaan oppimisympäristön käsite on lähtenyt liikkeelle 1930-luvun kasvatustieteiden keskusteluista ja muovautunut eri tutkijoiden tutkimusten myötä kohti nykyistä määritelmäänsä. Vasta 1990-luvulla oppimisympäristöistä alettiin tehdä enemmän tieteellistä tutkimusta niin kansainvälisesti kuin kotimaassakin. 1900-luvun lopulla laaditun komiteamietinnön ”Oppimisen ilo - kansallinen elinikäisen oppimisen strategia” selvitykset herättivät ehdotuksia elinikäisen oppimisen strategiasta sekä toivat esiin uusia ja aikaisempaa avoimempia oppimisympäristöjen mahdollisuuksia. Mietinnössä todetaan:

“-- elämän itsessään olevan tärkein oppimisympäristö sekä informaalin ja satunnaisen oppimisen tarjoavan eniten oppimista edistävää informaatiota ja ärsykeitä” (Pantzar 1997, 8).

Koulu ei siis ole ainoa paikka, jossa oppimista tapahtuu. Oppiminen on koko elämän mittainen ”projekti” ja sitä tapahtuu jatkuvasti - myös ihmisen sitä tiedostamatta. Elämän voidaan myös nähdä olevan oppimisympäristöjä kuvaava kokonaisuus, josta saadaan selville oppimisen historiallinen tapahtumakulku, kehitys ja muutokset (Pantzar 1997, 8).

Oppimisympäristöt ovat Pantzarin mukaan pysyneet jo pitkään samankaltaisina. Ne ovat muuttuneet ihmiskunnan kehittymisen mukana niin kansakuntien kuin rakenteellisten uudistuksien ja koululaitoksen kehityksessä. (Pantzar 1997, 8.) Kehityskulkua voisi kuvailla niin, että oppimisympäristöt ovat olleet luotuina jo valmiiksi, mutta ihmiset ovat jalostaneet niitä pikkuhiljaa käyttöönsä aikakaudelle sopivan ajatustyylin mukaisesti. Historiallisesta jatkumosta puhuu myös

Piispanen (2008), jonka ymmärryksen mukaan oppimisympäristöjen kehitykseen ovat vaikuttaneet niin kasvatusopilliset kuin koko yhteiskunnan kehittymiseen liittyvät tekijät. Yhteiskunnan kehittyminen ajallisesti ja rakenteellisesti on tuonut myös oppimisympäristöihin suurta muutosta. Tulevaisuuden koulun ja oppimisympäristöjen kehittäminen vaativat aina käsitysten peilaamista historiaan. (Piispanen 2008, 37, 57-59.)

Kuten jo aikaisemmin puhuimme, oppimisympäristöt voivat olla hyvin erilaisia muutaman vuosikymmenen päästä kuin nyt. Koulun tulevaisuuden tehtävä määrää paljolti, millaisena oppimisympäristöt näyttäytyvät. Onko koulu tila, jossa oppimista tapahtuu vai tapahtuuko oppiminen esimerkiksi fyysisesti näkymättömässä paikassa kuten verkossa? Millainen on opettajan rooli ja kuinka koulun sosiaalinen puoli osana oppimista näyttäytyy? Edellä olevat kysymykset antavat hyvän kuvan tulevaisuuden tutkimisen avoimesta ja epävarmasta luonteesta. Piispanen (2008) mukaan oppimisympäristöjen tulisikin kertoa yhteiskunnan ja koulun yhteydestä sekä sille asetetuista tulevaisuuden tavoitteista:

“Oppimisympäristön, oppimiskäsityksen, koulun toimintakulttuurin ja käytettyjen työtapojen on siten kokonaisuutena vastattava niihin odotuksiin, joiden ymmärretään olevan hyvän opetuksen, kasvatuksen, oppimisen ja kasvun lähtökohtina ja kasvattavan turvalliseen ja kestävään tulevaisuuteen” (Piispanen 2008, 3).

Tänään tehtävät valinnat ja ratkaisut vaikuttavat siihen, millaisena koulu näyttäytyy tulevaisuudessa. Oppimisympäristö on laaja käsite ja siihen vaikuttavat vahvasti koulun asema ja tehtävä tulevaisuudessa. Oppimisympäristöä voidaan kehittää ja uudistaa myös pienin teoin ja oivalluksin esimerkiksi luokkahuoneen sisällä. Tässä tutkimuksessa tarkastelumme lähtökohtana on kuitenkin tutkia oppimisympäristöä laajana kokonaisuutena, mikä jo heti erottaa sen esimerkiksi pienemmässä mittakaavassa olevasta oppimistilasta.

Uuden perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, 29) mukaan oppimisympäristö -käsitteeseen sijoittuvat kaikki ne paikat, tilat ja yhteisöt, joissa oppimista tapahtuu. Alakouluikäiselle koulu ja koti ovat yleensä tärkeimpiä kasvu- ja oppimisympäristöjä. Kouluun mentäessä oppimisympäristöt muuttuvat ja monipuolistuvat varhaislapsuuteen verrattuna - niin sosiaalisesti kuin myös modernien oppimisympäristöjen osalta. Asia on kuitenkin nähtävä luonnollisena osana lapsen kehityskulkua.

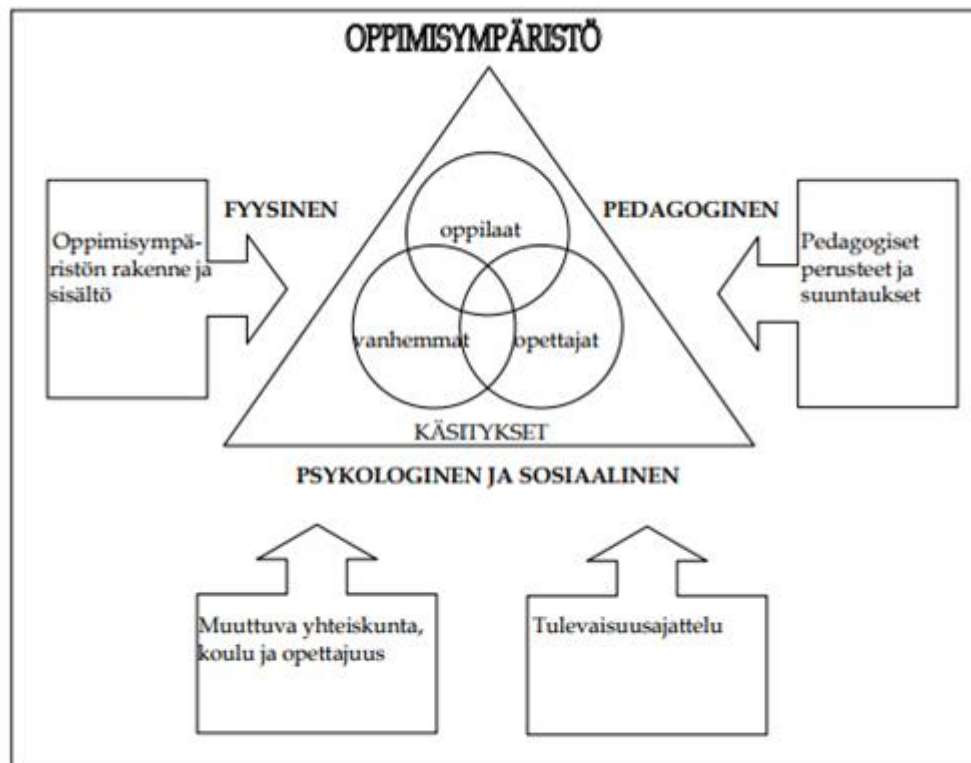


(Pantzar 1997, 14.) Koulun oppimisympäristöt koostuvat oppilaan kasvua, kehitystä ja oppimista kokonaisvaltaisesti tukevista tekijöistä (POPS 2014, 29). Oppimisen nähdään rakentuvan konstruktivisesti, aikaisempien tietojen ja taitojen päälle (Meisalo, Sutinen, Tarhio 2003, 69).

Tänä päivänä oppimisympäristöillä viitataan koulurakennuksen lisäksi myös muihin tiloihin ja alueisiin, joissa yksilöt pystyvät hyödyntämään laajasti erilaisia oppimista tukevia resursseja. Tulevaisuuden koulu sisältää monia ulottuvuuksia. Ennen tavanomaisena pidetty ajatus koulun tiloihin keskittyneestä oppimisesta laajenee. (Smeds, Krokfors, Staffans, Ruokamo 2010, 15-16.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 79) oppimisympäristöillä tarkoitetaan oppimiseen liittyvän fyysisen ympäristön, psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden turvallista kokonaisuutta, jota kaikki kouluyhteisön jäsenet pyrkivät edistämään. Nuikkinen (2009) jaottelee koulurakennuksia ja hyvinvointia käsittelevässä tutkimuksessaan oppimisympäristön neljään eri ulottuvuuteen: fyysiseen, psyykkiseen, sosiaaliseen ja pedagogiseen ympäristöön. Hän toteaa, että yhdessä näiden eri ulottuvuuksien on muodostettava turvallinen kokonaisuus, jota kutsutaan oppimisympäristöksi. (Nuikkinen 2009, 79.) Vastaavanlaiseen jakoon, painottuen kuitenkin enemmän pedagogiseen ja sosiaaliseen oppimisympäristöön, on päätynyt myös Watkins, Carnell ja Lodge (2007) tutkittuaan lasten tekemiä piirroksia oppimisesta luokkahuoneessa sekä esitellessään keinoja ja teorioita tehokkaasta oppimisesta muuttuvassa luokkahuoneessa.

Piispanen on väitöskirjassaan (2008) määritellyt oppimisympäristön käsittämään niin fyysisen tilan kuin sosiaalisen ja pedagogisen ympäristön, jossa ihmisten välinen vuorovaikutus on olennainen osa oppimisprosessia. Aikaisemmista tutkimuksista teoreettista viitekehystä kooten Piispanen toteaa, että myös kognitiivista ja emotionaalista ympäristöä kuvaava psyykkinen ympäristö sisältyy tähän kokonaisuuteen olennaisesti. (Piispanen 2008, 19-20.) Hyvää oppimisympäristöä luodessa on hänen mielestään opetuksen järjestäjän tärkeää pyrkiä kuulemaan muita kouluyhteisössä olevia ihmisiä sekä selvittämään koulua kehitettäessä koulun hyvät ja huonot puolet (Piispanen 2008, 42). Näin voidaan kehittää tarpeita vastaavaa koulurakennusta, jossa kaikkiin ympäristön eri ulottuvuuksiin päästäisiin käsiksi. On muistettava, että koulun tulee aina tukea oppimisympäristönä niin yksittäisen oppilaan kuin koko kouluyhteisön kasvua ja kehittymistä oppimisessa sekä vuorovaikutustaidoissa (POPS 2014, 29).

Seuraavaa Piispanen (2008, 39) väitöskirjassaan luomaa mallia mukaillen syvennymme tarkemmin fyysiseen, psyykkiseen, sosiaaliseen ja pedagogiseen ympäristöön sekä pyrimme tuomaan esille näihin tekijöihin vaikuttavia asioita. Mallista poiketen tarkastelemme tässä tutkimuksessa lopulta kuvion käsityksiä lähinnä oppilaiden näkökulmasta käsin. Teoreettisessa viitekehyksessä opettajan ja vanhempien roolit ovat kuitenkin teoria-osuutemme keskeinen osa.



KUVIO 7. Oppimisympäristöön liitetyt käsitykset ja vaikuttimet

(Piispanen 2008, 39)

### 3.1 Fyysinen oppimisympäristö

Koulu on perinteisesti nähty paikkana, jossa lapsi ja nuori saavat formaalia, opettajajohtoista ja opetussuunnitelmaan perustuvaa opetusta. Tulevaisuuden koulu ei kuitenkaan enää ole vain yksi taho, jonka tuottamaa formaalia oppisisältöä käytetään opetuksessa hyödyksi. (Kuuskorpi 2012, 16.) Oppimista ja opetusta on alettu viemään yhä enemmän myös koulun ulkopuolisiin tiloihin kuten museoihin, kirjastoihin ja muihin eri yhteisöjen ja järjestöjen tarjoamien palveluiden pariin (Krokfors, Kangas, Vitikka, Mylläri 2010, 60). Kuuskorven (2012, 125) tekemän tutkimuksen mukaan koulun läheisyydessä olevien ympäristöjen lisäksi etenkin työelämään liittyvät yhteistyön muodot nähtiin merkityksellisenä osana informaalia oppimisprosessia. Kaikki oppiminen ei kuitenkaan ole enää paikkasidonnaista, vaan myös liikkeessä tapahtuva oppiminen on mahdollista eri mobiililaitteiden avulla (Smeds ym. 2010, 15-16). Teknologian aikaansaamat ympäristöt tukevat myös toisiaan, sillä niitä voidaan hyödyntää myös samanaikaisesti (Krokfors ym. 2010, 64).

Fyysinen oppimisympäristö käsittää kaikki koulurakennukseen liittyvät tilat ja opiskeluun tarvittavat välineet ja materiaalit sekä kouluun sijoittuvan muun ympäristön ja luonnon (POPS 2004, 18). Fyysisiä oppimisympäristöjä on pyritty kehittämään erilaisten opetushallituksen projektien kautta. Tästä esimerkkinä Hämeenlinnaan vuonna 2017 valmistunut luokaton koulu, Hämeenlinnan yhteiskoulu, jossa normaalista luokahuoneopetuksesta on siirrytty pois ja tilalle on syntynyt luokahuoneetonta ja eri ympäristöissä tapahtuvaa monimuoto-opetusta. (Yle.fi.) Aika näyttää, millaisia tuloksia uusi koulurakennus tuo tullessaan. Fyysisen oppimisympäristön merkitystä oppimistuloksiin onkin tutkittu suhteellisen vähän. 2010 tehdyssä tutkimuksessa Brooks kuitenkin osoitti, että fyysinen oppimisympäristö vaikuttaa oppimistuloksiin. Brooks (2010) vertasi tutkimuksessaan aktiivisessa ja monipuolisessa oppimisympäristössä sekä tavanomaisessa luokkaympäristössä opiskelleiden oppilaiden oppimistuloksia toisiinsa ja huomasi aktiivisen oppimisympäristön nostavan oppilaiden oppimistuloksia huomattavasti. (Brooks 2010, 723.)

Luokkatila on muuttunut perinteisestä opettajan asemaa ja valtaa korostavasta tilasta kohti aktiivisempaa ja toiminnallisempaa ympäristöä. Luokahuoneen voidaankin ajatella olevan tärkein ja ajallisesti katsoen oppilaan eniten opiskeluun keskittynyt yksittäinen tila. Lei (2010, 128) on eritellyt fyysiseen oppimisympäristöön liittyviä luokahuoneen rakenteellisia ja sisustukseen liittyviä aspekteja ja kuvannut niiden vaikutusta oppilaiden oppimiseen sekä menestymiseen koulussa. Lein

(2010, 129-132) mukaan fyysinen oppimisympäristö muodostuu tilan koon ja muodon perusteella, mutta myös istumajärjestys, tilan kalustus ja monet muut rakenteelliset resurssit (valo, lämpö, värimaailma) vaikuttavat fyysisen oppimisympäristön muodostumiseen ja sitä kautta näkyvät myös oppilaiden oppimistuloksissa. Lein tapaan myös Nuikkinen (2009) pitää oppimisympäristön valoisuutta ja värimaailmaa tärkeänä osana kokonaisuutta. Hyvin valaistu ja varusteltu aktiivisesti oppilaan mielenkiintoa ylläpitävä tila vaikuttaa positiivisesti oppilaan viihtyvyyteen ja oppimistuloksiin (Lei 2010, 130-131 ja Nuikkinen 2009, 130) sekä myös terveyden ja turvallisuuden kokemiseen. (Nuikkinen 2009, 130.)

Lein ja Nuikkisen tapaan myös Björklid (2005) pitää mielekkyyttä lisäävän akustiikan, valaistuksen ja sisustuksen lisäksi tärkeänä osana myös luokkahuoneen muunneltavuutta ja monimuotoista merkitystä. Luokkahuoneessa voi esimerkiksi tanssia ja pelata pallopelejä. (Björklid 2005, 12, 17.) Suomessa liikkumista tukevia elementtejä lisätään yhä enemmän fyysiseen oppimisympäristöön niin luokkahuoneessa kuin muissakin koulun tiloissa. Fyysisen oppimisympäristön kehittämisessä ovat mukana myös monet hankkeet, joista varmasti tunnetuin on Liikkuva koulu -hanke. Sen tarkoituksena on lisätä liikuntaa koulupäivään tunnilla, ja on näin otettu osaksi myös tämän hallituskauden kärkihankkeita (Hallituksen strateginen ohjelma 20/2015, 17.)

Nuikkinen korostaa rakennettujen ulkotilojen, luonnonympäristön merkitystä sekä näkee oppimisympäristön laajenevan myös globaaliin kontekstiin (Nuikkinen 2009, 51-52). Uusi perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS 2014, 27-28) antaa ymmärtää, että oppimisympäristöjä luotaessa tulee ilmetä selkeästi koulun yhteys ympäröivään yhteiskuntaan sekä mahdollistaa eri myös eri kulttuureita ja ryhmiä huomioiva vastuullinen toiminta. Nykyisen opetussuunnitelman tuloksena eri oppimisympäristöjä oppimistiloina tuodaan varmasti osaksi oppilaiden koulunkäynnin arkea eri fyysisten tilojen hyödyntämisellä. Fyysisellä oppimisympäristöllä voidaan tarkoittaa siis konkreettista tilaa tai jopa yksittäistä tilannetta, jossa oppimista tapahtuu. Opiskelu julkisissa tiloissa sopii myös opetussuunnitelman vuosiluokkakohtaisiin laaja-alaisiin tavoitteisiin, jossa pyritään käyttämään hyödyksi lähiympäristöstä saatavaa tietoa sekä sen mahdollistamia eri taitojen harjoittelua (POPS 2014, 100-101, 156). Opetusta järjestettäessä onkin hyvä muistaa, että kaikki laitokset ja organisaatiot tuottavat ilmiöpohjaista tietoa. Se voi olla joko tiedollista, tunnepohjaista tai taitoihin perustavaa (Kallioniemi, Toom, Niemi 2012, 257.)

“Koulu ei ole erillinen yksikkö yhteiskunnassa. Koulu on yksi tekijöistä, joiden pitäisi vaalia hyvin erilaisten oppimisympäristöjen käyttöä” (Kallioniemi ym. 2012, 259)

Tulevaisuuden koulua kehitettäessä fyysiset oppimisympäristöt ovat suuren paineen alla. Uudet oppimisympäristöt luovat monia haasteita opetuksen tavoitteille. Yksi mahdollisuus toteuttaa opetussuunnitelmaa on järjestää opetusta informaalisti koulurakennuksen ulkopuolella. Innoschool-projektien kaltaisten koulujen kehittämishankkeiden mukaan informaaleja oppimisympäristöjä on hyvä ottaa osaksi opetusta, sillä opetuksellista osaamista on monesti tarjolla myös koulun ulkopuolisissa tiloissa kuten kirjastoissa, tiedekeskuksissa ja museoissa (Smeds ym., 2010, 63-64). Erilaisten työpajojen ja niistä saatavan tutkimustiedon kautta koulua voidaan uudistaa ja kehittää haluttuun suuntaan vuorovaikutuksessa eri tahojen kanssa (Huhta ym., 2010, 33-34). Koulu kehittyy kuitenkin myös sisältäpäin. Teknologian kehitys on esimerkiksi tuonut opetuksen ulkoistamiselle sopivasti vastapainoa, sillä oppilas nähdään nykyään fyysisissä oppimisympäristöissä myös itsenäisen tiedon luoja.

“Opiskelija ei ole enää vain eri tietolähteiden yhdistelijä tai vertailija, vaan aktiivinen oppija: tietotekniikka antaa hänelle mahdollisuuden luoda uutta, rakentaa omaa ajatteluaan.” (Meisalo, Sutinen, Tarhio, 2003, 17.)

Teknologia on tulevaisuuden koulun fyysisen oppimisympäristön varmasti puhuttelevin näkökulma. Teknologian vaikutusta oppimisympäristöjen kehittämiseen ei voida sivuuttaa. Opetus on digitalisoitunut valtavasti ja uusia oppimiseen ja opetukseen liittyviä innovaatioita tuodaan markkinoille jatkuvasti lisää. Digitalisaatio on osa tulevaisuutta ja se näkyy jo nyt hyvin vahvasti myös koulun ulkopuolella olevassa informaatiossa sekä eri oppimiseen liittyvissä sovelluksissa (Schofield 2014, 25). Virtuaalitodellisuus ja pelit ovat arkipäivää monen lapsen ja nuoren elämässä ja niitä voidaan hyödyntää myös koulussa, formaalin opetuksen tavoin, jos pelien käyttöön liittyy selkeä tavoite (Manninen ym. 2007, 82-83). Esimerkiksi matematiikan osalta uudistunut opetussuunnitelma esittelee jokaisella luokka-asteella pelien käytön olevan yksi tärkeä työtapamotivoitaessa oppilaita matematiikan opiskeluun (POPS 2014, 130, 236, 376). Täytyy kuitenkin aina muistaa, että koulun resurssit eivät ole samankaltaiset. Oppimisympäristöjen resurssit ovat olennaisena osana vaikuttamassa siihen, kuinka oppilas kehittyy aikakautemme tavoitteisiin nähden:

“oppimisympäristön varustus tukee oppilaan kehittymistä nykyaikaisen tietoyhteiskunnan jäseneksi sekä mahdollistaa tietokoneiden ja muun mediatekniikan sekä tietoverkkojen käyttämisen edistään oppijan aktiivisuutta, itseohjautuvuutta ja luovuutta.” (Silander & Ryymin 2012, 51.)

Digitalisaation myötä teknologian käyttöön liittyy myös tietty eettinen ja vastuullinen puoli. Valintojen, teknologisten toimintaperiaatteiden sekä monilukutaidon harjoittelu onkin tärkeä osa oppilaan kasvua digitalisoituneessa maailmassa. (POPS, 2014, 22.) Lähdekriittisyys sekä tietoturvariskit, etenkin sosiaalisessa mediassa ovat asioita, joiden merkitys korostuu vuodesta toiseen. Lisäksi ei voida olettaa, että teknologiset laitteet pysyisivät samanlaisina tulevaisuudessa. Yksittäiset laitteet vanhenevat opetusteknologian kehityksessä nopeasti ja tämän vuoksi riittää, että oppilas oppii hallitsemaan edes yhden päätelaitteen käytön kunnolla. (Kuuskorpi, 2012, 163-164.) Kuuskorven tekemien haastattelujen mukaan informaatioteknologian aikana eri sähköiset sisällöt ja sosiaalisen median mahdollisuudet oppimisessa ovat vaikuttaneet ja tulevat edelleen vaikuttamaan formaaliin opetukseen ja siinä käytettäviin toimintatapoihin (Kuuskorpi, 2012, 124-125.) Pitää muistaa, että teknologia on jo suuri osa koulun ulkopuolista elämää, ja siksi teknologiaan liittyvän informaalin ja formaalin oppimisen on kuljettava käsi kädessä - myös koulussa.

### *3.2 Sosiaalinen ja psyykinen oppimisympäristö*

Sosiaalinen ja psyykinen ympäristö muodostuvat koulun oppimisympäristöissä sosiaalisista suhteista sekä henkisistä tekijöistä. Sosiaalista ympäristöä määriteltäessä Mannisen ym. (2007, 16) mukaan oppimisympäristöihin kuuluvat olennaisena osana fyysisen ja virtuaalisen paikan tai tilan lisäksi myös koulun ulkopuoliset yhteisöt, joissa yhteisön kanssakäyminen tukee oppimista. Koulun sosiaalista ympäristöä puolestaan kuvaa määritelmä yhteisöstä, joka nähdään myös sosiaalisena järjestelmänä. Siinä opettajan ja oppilaiden sosiaalinen suhde muodostaa “dynaamisen kokonaisuuden”. (Peltonen & Ruohotie 1992, 83.)

Psyykinen oppimisympäristö kuuluu olennaisena osana sosiaaliseen oppimisympäristöön. Itseasiassa voisi ajatella, että kaikki oppimisympäristöt vaikuttavat omalta osaltaan siihen, miten

oppilas aistii psyykkisen oppimisympäristönsä. Piispasen (2008) mukaan fyysistä oppimisympäristöä valittaessa tulisi käytettävän tilan olla sopiva oppilaiden vuosiluokkaan tai ikään nähden. Ikä liittyy myös pedagogiseen ympäristöön oppilaiden ikäkauteen sopivien opetusvälineiden ja -materiaalien valinnoissa. Sosiaalinen ympäristö taas kiinnittyy psyykkiseen ympäristöön lapsen mahdollisuuksien kautta oppia harjoittamaan erilaisia sosiaalisia taitoja niin yksin kuin ryhmässä. (Piispanen 2008, 141).

Opetushallituksen linjauksessa mukaan oppimisympäristöissä korostuvat oppilaan kasvua ja oppimista tukevat tekijät. Oppimisympäristön on oltava fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti turvallinen sekä tuettava oppilaan terveyttä. (POPS 2004, 18, 23-25.) Björklidin mukaan (2005, 59) koululaitoksen tulisi olla ilmapiiriltään kokonaisvaltaisesti kannustava, motivoiva, ystävällinen ja rauhallinen. Suvaitsevainen ja turvallinen ilmapiiri ovat siis avainasemassa jokaisen koululaisen mielekästä ja onnistunutta koulupäivää. Vuorovaikutus erilaisten ihmisten ja oppimistilanteiden kautta mahdollistaa näin oppilaan kehittymisen niin psyykkisesti kuin henkisesti. Schmuckin ja Schmuckin (2001) mukaan opettajan tulisi valita niin yksilö- kuin ryhmätehtäviä luokan oppimista tukevan ilmapiirin muodostamiseksi. Oppilaiden välillä toisten ajatuksien arvostaminen ja kunnioittaminen auttavat luonnollisten konfliktien ylipääsemisessä sekä niiden kautta oppimisessa. Positiivinen palaute vaikuttaa myönteisesti niin oppimiseen kuin koko oppimista tukevaan ilmapiiriin. (Schmuck & Schmuck 2001, 196.)

Yhteenkuuluvuus ja arvostus ovat ominaisia myös rikastavalle kouluyhteisölle (Lehtonen 2011, 25). Rikastava yhteisö onkin terminä yleistynyt 2000-luvun kasvatusmaailman keskusteluissa. Pekka Himanen (2007) näkee rikastavassa yhteisössä olevan mahdollisuuksia luovuuden kehittämiseen. Hän perustaa näkemyksensä antiikin Ateenan kulttuurista kumpuavana, jossa ihmisten välinen kilpailu ja menestymisen halu rakensivat ja kehittivät niin luovuutta kuin kulttuuria. (Himanen 2007, 67.) Rikastavasta vuorovaikutuksesta voidaan ottaa oppia myös koulumaailmaan. Positiiviset kokemukset kannustamisesta ja vuorovaikutuksesta saavat ihmisen yltämään vielä pidemmälle kuin mihin ihminen yksin toimiessaan pystyisi. Kiinnostuneisuus ja henkilön tekojen huomioiminen antavat tehdyille työlle arvostusta sekä saa ihmisen kokemaan itsensä osaksi yhteisöä. Itsensä ylittäminen mahdollistaa myös itsensä toteuttamisen ja sitä kautta luovan toiminnan (Himanen 2007, 116.) Oppilaiden lisäksi luovuutta tukeva ympäristö on tärkeää myös laajemmassakin mittakaavassa. Mediassa on jo pitkään ollut puheenaiheena esimerkiksi Suomen innovaatioköyhyys,

jolla on suuri vaikutus muun muassa pienen maan talouteen. Luovuudelle perustuvia uusia innovaatioita edellytetään ja pyritään saavuttamaan myös globaaleja haasteiden kuten ilmastonmuutoksen hidastamisessa olevassa kamppailussa.

Rikastava yhteisö rakentuu turvallisuuden tunteen kautta luottamuksen päälle. Lehtonen (2011) erittelee turvallisuuden jakautuvan niin *aineelliseen perustuvaan* kuin *psykkiseen turvallisuuteen*. Perusturvaan kuuluvat koulun puitteet, resurssit sekä henkilöstö, kun taas psyykkistä turvaa määrittävät niin perusturva itsessään kuin osin sen puutteellisuudesta johtuva koulukiusaaminenkin. Turvallisuus voi olla uhattuna, jos koulua ollaan lakkauttamassa tai sen resurssit eivät muuten riitä takaamaan turvallista oppimisympäristöä. (Lehtonen 2011, 24-25.) Kummankin turvan horjuminen vaikuttaa varmasti negatiivisesti niin oppimismyönteisyyteen kuin koettuun turvallisuuteen. Koulukiusaaminen voi vaikuttaa niin yksilön kuin koko luokkayhteisön koulumenestykseen, opiskelumotivaatioon kuin koulussa viihtymiseenkin. Kiusaaminen voi myös vaikuttaa oppilaan kokemuksiin koko kouluyhteisöstä jättäen jälkeensä negatiivisen tunteen niin asennoitumisesta oppimista kohtaan kuin käsityksistä koko oppimisympäristöstä. (Hamarus, 2006, 214.)

Turvallinen ympäristö on psyykkisen ja sosiaalisen ympäristön luomisen kannalta ensiarvoisen tärkeää niin oppimisen kuin sosiaalisten suhteiden vuoksi. Ympäristön olisi hyvä olla suvaitsevainen ja sellainen, jossa oppilas voi ilmaista itseään ja omia ajatuksiaan täysin vapaasti ilman pelkoa. Oppilaiden väliset keskinäiset suhteet nousevatkin oppimisen mielekkyydessä tärkeään rooliin. Jos suhteet muihin ovat epävarmat, saattaa motivaatio oppimiseen löytyä vain opettajan tai vanhempien painostuksen kautta. Lehtosen (2011) mukaan ulkoinen motivaatio voi kuitenkin muuttua sisäiseksi, jos ympäristön sosiaaliset suhteet sen sallivat:

“Kun oppimisympäristö tukee oppijan tarvetta kuulua ryhmään ja osoittaa pätevyyttään, motivaation sisäistäminen lisääntyy. Oppilaskaverit ja ryhmät, joihin halutaan kuulua, ovat tärkeitä motivaation sisäistämisen kannalta.” (Lehtonen 2011, 20.)

Koulun yhteisöön kuuluvat oppilaiden lisäksi opettajat, koulun muu henkilökunta sekä vanhemmat. Toimivalle oppimisympäristölle on erittäin tärkeää, että tämän yhteisön kaikki jäsenet vaikuttavat omalla toiminnallaan myönteisesti niin keskinäiseen kanssakäymiseen, osallistumiseen kuin



yhteisöllisen tiedon luomiseen (POPS 2014, 29). Piispanen (2008) mukaan hyvän oppimisympäristön perusedellytys on se, että koululla ja kodilla on yhteiset tavoitteet lapsen kasvatuksen suhteen. Koulu tukee vanhempien kasvatustyötä koulutuspolitiikan ja kasvatustieteiden lähtökohdista käsin, mutta vastuu kasvatuksesta kuuluu yhä kodille. (Piispanen 2008, 40.) Asia saattaa nyky-yhteiskunnassa olla hieman epäselvää, sillä monien tutkimusten mukaan lapset saavat yhä vähemmän huomiota vanhemmiltaan. Osalla lapsista tämä näkyy siinä, että koulu muodostuu kavereiden ja median ohella yhdeksi elämän päätekijöistä. Kouluille tämä tarkoittaa kasvavaa huolenpidon tarvetta, varsinkin niiden lasten kohdalla, jotka ovat ajautuneet hakoteille. (Andere 2013, 99.) Eriarvoisuutta lisää myös se, että joissakin perheissä lasten oppimisympäristöt ovat rajoittuneet digitalisaation myötä lähinnä virtuaalimaailman piiriin. Koulut pyrkivät tasoittamaan näitä eroja tarjoamalla myös muita oppimisympäristöjä. (Andere 2013, 203-204.) Aika näyttää, millaiseksi yhteiskunta koulun roolia on muuttamassa. Joka tapauksessa, oli koulun institutionaalinen asema mikä hyvänsä, on yhteistyön onnistumisen toimimiseksi kotien kanssa saatava yhteinen näkemys hyvästä kasvatuksesta ja opetuksesta (Piispanen 2008, 40).

Tulevaisuuden koulusta puhuttaessa sosiaaliseen ja psyykkiseen ympäristöön vaikuttavat vahvasti muuttavan yhteiskunnan arvot ja asenteet koulutusta kohtaan. Koulun ja opettajan asema tässä yhteiskunnassa on muuttunut yhä epävarmempaan suuntaan. Naapurimaassamme Ruotsissa tulee olemaan seuraavien vuosien aikana kymmenien tuhansien opettajan pula ja opettajan arvostus on laskenut monien uudistusten myötä (Yle.fi). Koulun sosiaalista pääomaa muuttuvassa yhteiskunnassa on kuitenkin alettu kehittää monin eri tavoin. Tästä esimerkkinä 2000-luvun alussa toteutettu MUKAVA-hanke, jonka kautta kodin ja koulun välistä yhteistyötä kehitettiin eteenpäin monien eri projektien kautta. Sen tarkoituksena oli muun muassa eheyttää koulupäivää sekä lisätä oppilaiden sosiaalista pääomaa niin luottamuksen kuin verkostoitumisen kautta (Pulkkinen & Launonen, 2005, 57).

### *3.3 Pedagoginen ympäristö*

Pedagogisella oppimisympäristöllä tarkoitetaan menetelmiä ja käytänteitä, joita käytetään oppimisessa ja opetuksessa (Silander & Ryymin, 2012, 49). Opetuksessa tällä tarkoitetaan niin opettajan luomia, kuhunkin opetettavaan aineeseen sopivia opetustyyliä ja mallinnuksia kuin luokan omia toimintatapoja. Koulurakennuksessa on useita erilaisia tiloja, joita voidaan opetuksessa käyttää hyödyksi. Resurssit kuitenkin määräävät, kuinka eri tiloja voidaan opetuksessa hyödyntää. Silanderin ja Ryyminin (2012) mukaan oppimisympäristön olisikin pystyttävä tarjoamaan monipuolisia opiskelumenetelmiä ja työtapoja. Lisäksi koulun tavat ja asenteet ovat olennaisena osana vaikuttamassa siihen, millaiseksi oppimisympäristö opetuksen näkökulmasta muodostuu (Silander & Ryymin, 2012, 49).

Silander ja Ryymin (2012) erittelevät oppimisympäristön pedagogisesta käytettävyydestä puhuttaessa erilaisia prosessinomaisia pedagogisia malleja. Laadukkaassa oppimisympäristössä on mahdollista niin ilmiön, ongelman, projektin ja tapauksen kautta tapahtuvat oppimisen muodot kuin oppilaasta itsestään lähtevät avoimet kysymykset (Silander & Ryymin 2012, 53.) Oppilaan oma kiinnostuneisuus ja uteliaisuus ovat lähtökohtana myös Pekka Himasen (2007) ajatuksille oppimista eteenpäin vievästä intohimosta. Hän viittaa sokraattiseen ajattelutapaan, jossa kysymysten esittäminen on kaiken oppimisen lähtökohta, sillä oppijan omat kysymykset tekevät asiasta henkilökohtaisesti merkityksellisen. (Himane 2007, 104.)

Pedagoginen oppimisympäristö voidaan jaotella kahteen osaan: suljettuun ja avoimeen oppimisympäristöön. Suljetulle oppimisympäristölle on ominaista täysin opettajan ajatuksiin, omiin tavoitteisiin ja suunnitelmiin perustuva oppimisprosessi. Siinä oppiminen tapahtuu opettajan omien kysymysten ja sisältöjen kautta. Avoin oppimisympäristö puolestaan edistää oppijan autonomian kokemista ja mahdollistaa samalla vuorovaikutuksellisen oppimisen muiden kanssa sekä erilaisten oppimisprosessien käyttämisen. Siinä oppilas voi itse luoda omat tavoitteensa. (Silander & Ryymin 2012, 51.) Hyvälle oppimisympäristölle on ominaista näiden molempien ympäristöjen monipuolinen, mutta harkinnanmukainen käyttö. Joskus tilanteen niin vaatiessa, suljettu ympäristö voi olla opettajalle opetustilanteessa ainoa mahdollinen ratkaisu. Tasapainoisessa ja ilmapiiriltään oppimista tukevassa luokassa avointa oppimisympäristöä voi kuitenkin ottaa huoletta osaksi opetusta ja antaa oppilaille vapaus keskusteluun sekä tiedon konstruointiin yhteisöllisesti.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014, 29) mukaan oppimisympäristön tulee tukea niin oppilaan kuin yhteisön kasvua sekä oppimista ja vuorovaikutusta. Silander ja Ryymin (2012, 51, 53) sanovat näiden lisäksi hyvän oppimisympäristön ohjaavan oppilaita myös itseohjautuvuuteen ja aktiivisuuteen. Oppimisympäristön ohjaavuus kuitenkin riippuu paljon opettajan tavasta ja käytänteistä opettaa. Myös opettajalta vaaditaan yhä enemmän aktiivisuutta ja luovuutta opetussuunnitelman mukaista opetusta toteuttaessaan. Aktiivinen opetustyyli ja oppilaan mahdollisuus vaikuttaa oppisisältöihin ovat yhteydessä positiivisesti myös oppilaasta itsestään lähtevään oppimiseen sekä lopulta niin oppilaan koulumotivaatioon, menestymiseen kuin käyttäytymiseenkin (Watkins ym. 2007, 117). Malisen, Stuberin ja Jyrkiäisen (2016, 272) mukaan aktiivisena toimijana nähty oppilas myös vaikuttaa omalla toiminnallaan ja ajatuksillaan oppimisympäristöjen rakentumiseen.

Opettajan rooli on ollut muutoksessa myös pedagogisessa mielessä. Opetuksen muutostyö on painottunut entistä enemmän opettajien harteille. Uusi ja aikaisempia vapaampi opetussuunnitelma mahdollistaa nyt opettajan luovuuden maksimoinnin. Samalla se kuitenkin tuo opettajalle suurta vastuuta. On vaikea sanoa, millainen koulujärjestelmä Suomessa on tulevaisuudessa, mutta onneksi suomalainen opettajankoulutus katsoo jo kauas yli tämänhetkisen opetussuunnitelman (Autio 2017, 9). Uuden opetussuunnitelman toteuttaminen on kuitenkin paljon kiinni opettajan omasta asenteesta sekä käsityksistä muuttuvaa koulua kohtaan (Sahlberg 1997, 236-237). Vuoden 2017 opetussuunnitelmatutkimuksen mukaan on kuitenkin nähtävissä, että luokanopettajat pitävät tärkeänä uutta opetussuunnitelmaa ja sen sisältöjä sekä ovat ottaneet rohkeasti käyttöönsä myös niin koulun modernit kuin koulun ulkopuolisetkin oppimisympäristöt (Krokfors 2017, 257). Opettajan vapaus opettaa mahdollistaa siis eri opetusmenetelmien käytön ja niiden soveltamisen. Tärkeää on kuitenkin aina tiedostaa, että opettajan asenne työhön vaikuttaa aina opetuksen keskiössä olevaan oppilaaseen.

Tulevaisuuden koulua kehitettäessä opettajan on oltava valmis myös itse kehittymään eteenpäin. Opettajan itsensä kehittäminen vaatii tutustumista koulun toimintaympäristön perinteisiin sekä uusiin suuntauksiin. Opettajalla voidaan nähdä olevan tulevaisuudessa yhä enenevässä määrin entistä haastavampi ja vastuullisempi tehtävä. Oppimisvaikeudet ovat yleistyneet huomasti ja tuen piiriin kuuluvia oppilaita on vuosi vuodelta enemmän. Oppimisvaikeudet voivat väärin hoidettuina,

joko opettajan toiminnasta riippuen tai sosiaalisesta yhteisöstä johtuen, johtaa heikkoon koulumotivaatioon, joten tukea on suunnattava erityisesti sitä tarvitseville. Yksi tapa onkin herättää oppilaiden motivaatio mielenkiintoisten pedagogisten menetelmien avulla niin, että oppilas voi kokea opitulla tiedolla olevan itselleen tarpeellista käytännön hyötyä myös koulumaailman ulkopuolella. (Ikonen 2000, 66-67.) Peltosen ja Ruohotien (1992) mukaan asiaan kuuluu olennaisena osana opettajan rooli, jonka tulisi luoda positiivisia onnistumisen kokemuksia sekä helpottaa oppilasta kehittävien ja kannustavien palautteiden kautta löytämään koulutöistä itselleen merkityksellinen, oma *”looginen mielekkyys”* (Peltonen & Ruohotie 1992, 83).

Opettajan suhde oppilaisiin on tärkeää koko yksilön koulutaipaleella. Vaikka vastuu oppimisesta kasvaakin iän myötä, on pedagogisen ympäristön oltava silti keskeisessä roolissa oppijan oppimisen tukena. Kolmannen asteen opiskelua kuvaavat Kirsti Lonka ja Elina Ketonen (2012) nostavat ensimmäisen vuoden opettajaopiskelijoiden luento-opiskelua koskevassa tutkimuksessaan teknologian merkityksen. Heidän mukaan luentojen välillä opiskelijoiden olisi tärkeää keskustella, jakaa tietoa ja herättää kysymyksiä luennolla käydyistä aiheista yhteisöllisesti. Teknologia ja sen tuoman alustat ja sovellukset tuovat oppimiseen uudenlaisen oppimista tehostavan ulottuvuuden. Tiedon ja kysymysten jakaminen digitaalisesti mahdollistaa nykyään opettajan ja opiskelijoiden keskustella ja jakaa asioita myös ilman kasvokkaista vuorovaikutusta (Lonka & Ketonen 2012, 67). Teknologia lähentää ja auttaa niin opettajan ja oppilaan kuin oppilaiden keskinäiseen suhteeseen positiivisella tavalla. Tällä hetkellä kouluissa erilaisia tuotoksia lähetetään ja annetaan kommentoitavaksi opettajalle paljon myös sähköisesti esimerkiksi OneDriven tai Moodle-alustojen kautta. Alakoulussa oppilaiden välistä keskinäistä, yhteisöllisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvaa tietojen vaihtoa tapahtuu teknologian kehittymisestä huolimatta toistaiseksi kuitenkin verrattain vähän.

### *3.4 Oppimisympäristön kehittämisessä huomioon otettavia asioita*

Oppimisympäristöjä ja koulua kehitettäessä on kysyttävä: keitä varten muutostyötä lähdetään tekemään. Mitä enemmän koulun toimintaympäristön kehityksestä sekä oppimisympäristöistä lukee teoriaa, sitä enemmän voidaan todeta oppilaiden olevan hyvin tärkeässä roolissa

tulevaisuuden koulua kehitettäessä. Kyllönen (2011) mainitsee oppilaan olevan tärkeä osa tulevaisuuden koulua ja koulun toimintaympäristön muutostyön keskiössä. Oppilaiden tulee nähdä olevan tärkeä osa niin päätöksentekoa kuin koko koulun verkostoitumista yhteiskuntaan. Oppilas tulee myös nähdä yksilönä, jolla on yksilölliset tarpeet koko koulupolun ajalle. (Kyllönen 2011, 58, 68, 139, 166.) Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppilas otetaan osaksi oppimisympäristön suunnittelua oppilaan yksilöllisten tarpeiden sekä yksilöllisen koulunkäynnin tuen saavuttamiseksi (POPS 2014, 30.)

Oppilaan oikeus osallistua oppimisympäristöjen suunnitteluun nähdään myös perusopetuslaissa, joka vuoden 2014 alussa täydentyi momentin 47 a § mukaan: ”Opetuksen järjestäjän tulee edistää kaikkien oppilaiden osallisuutta ja huolehtia siitä, että kaikilla oppilailla on mahdollisuus osallistua koulun toimintaan ja kehittämiseen sekä ilmaista mielipiteensä oppilaiden asemaan liittyvistä asioista. Oppilaille tulee järjestää mahdollisuus osallistua opetussuunnitelman ja siihen liittyvien suunnitelmien sekä koulun järjestyssäännön valmisteluun.” (Perusopetuslaki 1998.) Oppilaan autonomiaa ja koulun kehittymistä vievät eteenpäin koulun toimintakulttuuri, jossa muun muassa koulun arvomaailma, yhteiset säännöt ja käytänteet muodostavat kasvatus- ja opetustyön tulevaisuuden tavoitteet. Tavoitteena on toimintakulttuuri, jossa jokainen oppilaan kasvatus- ja opetustyöhön vaikuttavat tekijät ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. (Silander & Ryymin, 49.)

Fyysisestä oppimisympäristöstä lienee koulun toimintaympäristöä kehitettäessä helppo lähteä liikkeelle, koska ainakin toistaiseksi opetus ja oppiminen tapahtuvat pääosin koulurakennuksesta käsin. Fyysinen ympäristö on kuitenkin vain yksi osa-alue, joka tekee tulevaisuuden koulusta mielekkään ja oppimista tukevan paikan opiskella. Oppimisympäristö on nähtävä kokonaisuutena, jossa jokainen oppimisympäristö on vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Mannisen ym. (2007) mukaan olisi tärkeää perustella oppimisympäristöjä kehitettäessä ne näkökulmat, joita kehitystyö haluaa saavuttavan. Yksilö ei aisti oppimisympäristöä vain yhden näkökulman tai osa-alueen kautta, vaan oppimisympäristö muodostuu hänelle koko oppimisympäristön kautta. Eri osa-alueita - fyysistä, psyykkistä, sosiaalista ja teknistä oppimisympäristöä - kokoa didaktinen näkökulma, joka tulisi ottaa aina esille: ”Miten oppimisympäristö edistää oppimista?”. (Manninen ym. 2007, 35-37.)

Koulua ja luokkahuonetta kehitettäessä on keskityttävä sen opetusta ja oppimista edellyttävään suunnitteluun. OECD:n kansainvälisen innovatiivisia oppimisympäristöjä kartoittavan tutkimuksen

mukaan suunnittelun määrittelee niin sanottu kolmiosainen ydin, jossa muodostuvat kysymykset siitä, kenelle tilaa ollaan luomassa, kenen kanssa opetus tapahtuu ja missä kontekstissa. Pedagogisesti katsoen oppimisympäristön sisustaa voidaan täydentää vielä neljännellä ulottuvuudella: resursseilla. (OECD 2013, 23.)



Pedagogisen ytimen neljä elementtiä. (OECD 2013, 23, kuvio 1.1)

Koulun erottaa tavallisesta työympäristöstä sen kasvatus- ja kehitystehtävä. Oppimisympäristöä kehitettäessä tulee ottaa huomioon koulun mahdollistama oppilaan kehittyminen ja tukeminen koko opintien ajalle. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 106.) Samalla tulee nähdä tulevaisuuteen innovatiivisesti ja avarakatseisesti. Pilottihankkeet ja -kokeilut ovat jo arkipäivää, mutta erittäin tärkeitä asioita, sillä koulurakennus saattaa pysyä paikallaan yhteiskuntaa palvelemissa monta kymmentä, ellei jopa satoja vuosia. Uusia ratkaisuja kehitettäessä on hyvä myös hyödyntää koulun ulkopuolisten tahojen näkemyksiä, kokemuksia sekä tietotaitoa. Ei ole lainkaan huono idea tuoda eri alan asiantuntijoita luokkahuoneeseen kokeilemaan opettajana toimimista sekä kertomaan oman mielipiteensä koulua kehitettäessä. (OECD 2013, 69.)

*“Everyone in education is talking about innovation. What is different here is that the best of what we know about learning is at the centre and is richly illustrated with real cases to answer the question, ‘What will this look like?’”*

*(Helen Timperley, Professor, Faculty of Education, University of Auckland)*

## 4 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TOTEUTTAMINEN

### *4.1 Tutkimuksen tausta, toteuttaminen ja tutkimuskysymykset*

Ajatus tulevaisuuden koulun tutkimiselle lähti liikkeelle osittain kandidaatintutkielmissa käyttämiemme samankaltaisten metodien sekä oppimisympäristöihin suuntautuneen tutkimuksen innoittamana. Nyt halusimme päästä näkemään, mitä oppilaat ajattelevat tulevaisuudesta ja koulusta, joka mahdollisesti on olemassa vasta heidän lasten ja lastenlasten aikana. Samalla voimme myös itse verrata sitten aikanaan tulevaisuuden eläköityvinä opettajina, kuinka sen ajan ”moderni koulu” vastaa muutama vuosikymmen aikaisemmin keräämiämme oppilaiden ajatuksia.

Ajatukset tulevaisuuden koulusta perustuvat oppilaiden näkemyksiin, jotka kumpuavat tämän päivän koulujärjestelmästä ja heidän tiedoistaan sen historiallisesta kehityksestä. Oppilaiden vastauksien pohjautuminen nykyhetken tilanteeseen antaa siis varmasti näkemyksiä siitä, mihin suuntaan nykyistä koululaitosta tulisi kehittää. Tässä tutkimuksessa painotamme nimenomaan sellaista tulevaisuuden koulua, joka tukisi oppilaiden oppimista.

Tutkimuksemme aineisto on kerätty helmikuun ensimmäisellä viikolla vuonna 2018. Aineistonkeruu tapahtui Nokialla Koskenmäen koululla ja siihen osallistuivat koulun kaikki kuudennen luokan oppilaat. Päätös kerätä aineisto kuudennen vuosiluokan oppilailta, johtui siitä, että uskomme heillä olevan kykyä ajatella ja kirjoittaa aiheesta laajemmin ja kattavammin, kuin alempien luokkatasojen oppilaat. Laajemmat ja kattavammat kirjoitelmat takaavat vankemman pohjan tutkimustyöllemme ja antavat meille runsaamman ja hedelmällisemmän aineiston lähteä toteuttamaan tutkimustamme. Lisäksi kuudennen luokan oppilaat olivat käyneet läpi alakouluajan koulussa tehdyn ison remontin ja laajennuksen, joten uskomme tämän vaikuttavan positiivisesti heidän ajattelutapaansa koulua suunniteltaessa ja kehittäessä kohti tulevaisuuden koulua. Koulunkäynti peruskorjauksen tarpeessa olevasta koulusta, ulkoparakkien kautta moderniin ja remontoituun kouluun on varmasti herättänyt ajatuksia.

Tutkimukseen osallistui 72 oppilasta. Koko koulussa kuudensia luokkia on neljä ja lisäksi yksi muutaman oppilaan muodostama pienluokka. Yhteensä kuudesluokkalaaisia oli 93. Tutkimukseen luvan vanhemmilta sai osallistua 80 oppilasta. Tutkimuslupahakemuksien jälkeen toteutimme aineistonkeruun osana oppilaiden koulupäivää luokan oman opettajan parhaaksi katsomana ajankohtana. Tutkimuslomakkeeseen vastaaminen tapahtuikin yleisesti ottaen luokan oman opettajan johdolla yhden äidinkielen oppitunnin aikana. Jaoimme vastauspaperit sattumanvaraisesti niin, että luokkaa kohden eri kehyskertomukset jakautuivat suurin piirtein tasaisesti luokan kesken.

Tutkimukseen vastaaminen perustui vapaaehtoisuuteen ja jo vanhemmille lähteneessä tutkimuslupalapussa mainitsimme, että tutkimukseen osallistuminen ei vaikuta oppilaan koulutyöhön ja sen arviointiin millään tavalla. Jos kirjoitelman sai tehtyä valmiiksi ennen tunnin loppumista, oppilaalla oli mahdollisuus jatkaa muita keskeneräisiä koulutöitä tai lukea pulpettikirjaa. Yllätykseksemme aihevalintamme sekä kehyskertomuksemme kuitenkin saivat suurimman osan oppilaista palauttamaan kirjoitelmansa vasta tunnin loputtua.

Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää, mitkä ovat kuudesluokkalaisten ajatukset tulevaisuuden koulusta ja kuinka nykyistä koulua tulisi kehittää vastaamaan heidän tulevaisuuden koulu-ajatustaan. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on pystyä kuvaamaan niitä tekijöitä, jotka oppilaat kokevat tärkeimmiksi asioiksi tulevaisuuden koulussa. Uskomme näiden tekijöiden liittyvän oppilaiden toivomien konkreettisten asioiden muutosehdotuksiin. Kuudesluokkalainen on vielä kovin nuori ymmärtämään esimerkiksi koulun tehtävää, joten uskomme oppilaiden vastauksien painottuvan hyvin paljon oppimisympäristöihin liittyviin muutosehdotuksiin. Toivommekin selvityksemme toimivan eräänlaisena konkreettisena esimerkkinä päättäjille sekä muille koulutuspolitiikassa vaikuttaville henkilöille rakennettaessa ja kehitettäessä tulevaisuuden koulujärjestelmää.



Oppilaiden ajatuksia ”tulevaisuuden koulusta” tutkittiin seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Millaisia ovat oppilaiden käsitykset tulevaisuuden koulusta?
  - Millainen on oppimista tukeva, mieluisa koulu?
2. Kuinka oppilaat kehittäisivät nykyistä koulujärjestelmää vastaamaan tulevaisuuden koulu-ajatustansa?

#### *4.2 Laadullinen tutkimus*

Toteuttamamme tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään usein pienempiin määriin tapauksia kuin määrällisessä eli kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Laadullisessa tutkimuksessa tärkeää on analysoinnin perusteellisuus ja tutkimuksen tieteellisyys perustuukin määrän sijasta laatuun, eli aineiston käsitteellistämisen kattavuuteen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei ole pyrkimyksenä tehdä tilastollisia yleistyksiä vaan tutkimuksen pyrkimyksenä on ymmärtää ja kuvata tutkittavaa tapahtumaa ja toimintaa sekä antaa teoreettisesti mielekäs tulkinta tutkinnan kohteena olevasta ilmiöstä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija joutuu tekemään omia tulkinnanvaraisia ratkaisuja. Tällaiset tulkinnanvaraiset, mutta tutkimuksen kannalta välttämättömät ratkaisut, joutuvat helposti kriittisyyden kohteeksi, ja sen takia tärkeitä onkin niiden perusteltavuus. (Eskola & Suoranta 1998, 18, 61, 72.)

Kiviniemi (2007, 70–75) on luonnehtinut laadullista tutkimusta eräänlaiseksi prosessiksi, sillä laadullista tutkimusta on hankala jakaa säännöllisesti noudatettaviin vaiheisiin. Laadullinen tutkimus pikemminkin kehittyy, prosessin omaisesti tutkijan omassa tietoisuudessa tutkimuksen edetessä. Tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä pyritään avaamaan ja ymmärtämään lähestymällä sitä aineistonkeruumenetelmillä, jotka viedään mahdollisimman lähelle tutkittavaa kohdetta. Aineistokeruumenetelmät jotka sisältävät haastatteluja, elämänkertoja tai vaikka tässä tutkimuksessa käyttämiämme eläytymismenetelmän avulla saatuja kirjoitelmia, ovat tyypillisiä laadulliselle tutkimukselle (Eskola & Suoranta 2000, 13–24).

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusongelmaa ei välttämättä ole tarkasti rajattu, vaan se alkaa täsmentyä vähitellen tutkimuksen edetessä. Tutkimuksen aikana pyritään löytämään eräänlaisia johtolankoja, joiden avulla tutkimusprosessia saadaan vietyä eteenpäin. Laadullisessa tutkimuksessa ensimmäisenä rajatut käsitteet saattavat siis tutkimuksen edetessä vielä muuttua, mutta ne ovat apuna teoreettisten ydinkategorioiden löytämisessä. Joissain tapauksissa voi olla tarpeellista, jopa palata kentälle keräämään uutta ja täydentämään jo kerättyä aineistoa. Kvalitatiivinen tutkimus on hyvin aineistokeskeistä ja tutkittavan ilmiön käsitteellistäminen tapahtuu vähitellen tutkimuksen edetessä. Laadullista tutkimusta tekevällä tutkijalla on aina oma perspektiivinsä tutkittavaan ilmiöön, vaikka tutkimus ei olekaan etukäteen hahmotellun hypoteesin testausta. Tutkittavan kohteen käsitteellistäminen tapahtuukin aineiston ja teorian vuorovaikutuksessa, jossa tutkijan oma kiinnostus suuntautuu kentältä nousevien näkökulmien sekä teoreettisten olettamuksien perusteella. (Kiviniemi 2007, 70–75.)

Kvalitatiivinen tutkimus voi olla luonteeltaan joko aineisto- tai teorialähtöistä tai teoriasidonnaista. Aineistolähtöisessä tutkimuksessa mennään niin sanotusti aineisto edellä, jolloin teoria pyritään konstruimaan suoraan aineistosta. Teoriasidonnaisessa tutkimuksessa käytetään lähestymistapaa, jossa tutkimus ei suoraan perustu mihinkään tiettyyn teoriaan, mutta analyysissä aineistoon liitetään teoreettisia kytkentöjä. Teorialähtöisessä tutkimuksessa taas edetään siten, että analyysi aloitetaan teoriasta, johon palataan uudestaan empirian käsittelyn jälkeen. (Eskola 2007, 162-163.) Meidän tutkimuksemme on luonteeltaan teorialähtöinen ja normatiivinen tutkimus.

#### *4.2.1 Fenomenografia ja tulevaisuuden tutkimus*

Tutkimuksemme on sekoitus fenomenografista tutkimusotetta ja tulevaisuuden tutkimusta. Tutkimuksemme laadullisena tutkimussuuntauksena toimii fenomenografia. Rissanen (2006) kirjoittaa, että fenomenografia on erityisesti kasvatustieteisiin sopiva tutkimusote, jossa keskitytään saatujen vastausten eroavuuksien tutkimiseen. Tutkittavasta asiasta olemassa olevat erilaiset ja toisistaan poikkeavat käsitykset toimivat fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtana. Tutkimuksemme täyttää selkeästi fenomenografisen tutkimussuunnan kriteerit, sillä kyseessä on

kasvatustieteellinen tutkimus, jonka tarkoituksena on tutkia kuudesluokkalaisten oppilaiden käsityksiä tulevaisuuden koulusta.

Fenomenografinen tutkimus lähtee liikkeelle tilanteesta, jossa tutkijalla on kiinnostus tai halu ottaa selvää, jostakin sellaisesta asiasta, jonka kokee tuottavan ihmisissä erilaisia mielipiteitä ja näkemyksiä. Tutkija aloittaa asian lähestymisen tekemällä teoreettista taustatyötä kiinnostuksen kohteeseen liittyen, esittämällä samalla siihen liittyviä näkemyksiä. Tämän jälkeen tutkija aloittaa keräämään tutkimusaineistoa sellaisilta henkilöiltä, joilla arvelee olevan eriäviä käsityksiä kyseisestä asiasta. Lopuksi tutkija kokoaa sekä luokittelee eriävät käsitykset niiden merkityksien perusteella ja jaottelee ne ylemmän tason merkitysluokiksi. (Ahonen 1994, 115.)

Rissanen (2006) kirjoittaa, että fenomenografisessa tutkimusnäkökulmassa on erotettavissa kaksi eri tiedon tasoa. Ensimmäisellä tasolla tutkija perehtyy tutkittavien henkilöiden käsityksiin, jotta pystyisi niiden kautta laajemmin ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä. Toisella tasolla tutkijan viedessä tarkasteluaan astetta syvemmälle, hän pyrkii syventämään ymmärrystään ja samalla pääsemään selville erilaisten käsitysten merkityssisällöistä. Näin tutkija saa paremman kuvan käsittelemästään ilmiöstä ja siitä, miten sen merkitys muodostuu erilaisten käsitysten kautta. Meidän tutkimuksessamme ensimmäisellä tasolla perehdymme, millaisia erilaisia käsityksiä kuudesluokkalaисilla oppilailla on tulevaisuuden koulusta. Toisella tasolla pyrimme pääsemään näiden käsitysten taakse ja pohtimaan sitä, mistä nämä erilaiset toisistaan poikkeavat käsitykset saavat alkunsa.

Fenomenografinen tutkimussuunta mahdollistaa tutkittavien käsitysten ryhmittelyn laatimalla erilaisia kuvauskategorioita. Kuvauskategorioiden loogisia suhteita voidaan tutkia eri tasoilla. Näillä kategorioilla on usein hierarkkinen suhde toisiinsa, jolloin osa kategorioista ovat laajempia ja monipuolisempia, niin sanottuja ylemmän tason kategorioita. Eri tasojen kuvauskategoriat auttavat tutkijaa syventämään eri kuvausten tulkintaa ja yhteensopivuutta suhteessa toisiinsa. (Rissanen 2006.) Tutkimuksessamme aineistosta muodostui 4 alemman ja 3 ylemmän kuvauskategorian ryhmää. Ylemmän kuvauskategorian ryhmät toimivat laajempina näkökulmina, joiden kautta vastauksissa perehdyttiin alemman tason kuvauskategorioihin.

Kontekstisidonnaisuus on osa fenomenografista tutkimusotetta. Fenomenografisessa tutkimuksessa onkin tärkeää tunnistaa ja tuoda esille se konteksti, johon tutkittava ilmiö liittyy. Tutkijan tulee pitää kontekstisidonnaisuus mielessään tutkiessaan ja analysoidessaan tutkimusaineistoa. Tutkimusaineiston sisältöä ei tule käsitellä kontekstistaan irrallisena. Tällainen toimintatapa pohjautuu oletukseen, että jokainen henkilökohtainen kokemus ja käsitys ovat yhteydessä johonkin tilanteeseen tai asiayhteyteen. Esimerkiksi tutkija itse saattaa ymmärtää käsittelemänsä ilmiön eri tavalla kuin henkilöt, joilta hän on kerännyt tutkimusaineistonsa. (Rissanen 2006.)

Tulevaisuudentutkimus on tieteenalana melko uusi ja muista tutkimusmetodeista poikkeava. Tieteellisen tutkimuksen tulisi aina olla olemassa olevaa tai ollutta, mutta tulevaisuudesta tietämättä, emme voi sitä kuitenkaan aistein havaita. Tämän asettaa tutkimukselle hieman erilaiset lähtökohdat. (Rubin, 2004.) Tulevaisuudentutkimus pyrkii myös auttamaan sen tuottamalla informaatiolla niin yksilöllisellä kuin yhteisöllisellä tasolla päätöksentekijöitä valinnoissaan (Novaky ja Monda 2015, 32). Masini (1993, 3) on tulkinnut tulevaisuudentutkimuksen vaikuttavan ajatusmaailmamme kehitykseen ja syy-seuraussuhteiden ymmärtämiseen. Tulevaisuuden koulua kehitettäessä on siis otettava huomioon niin koulukohtaiset, arkipäiväisten valintojen arvioinnit kuin myös koko suomalaista koulujärjestelmää koskeva opetussuunnitelman arviointi ja toteutuminen.

Tutkimuksemme perustuu oppilaiden ajatusmaailman kartoittamiseen tulevaisuudesta skenaariotyöskentely-metodia mukaillen. Malaskan ja Mannermaan (1985, 292) mukaan skenaario tarkoittaa ennustusta tulevaisuudesta, jossa eri ajankohtina tapahtuvat ilmiöt linkittyvät toisiinsa luoden kehitystä. Historiallista kehitystä kuvaavat linkit tulevat näkymään aineistonkeruussamme eläytymismenetelmän kehyskertomusta tukevan aikajanan ja siihen liittyvien kuvien muodossa. Tulevaisuuden tutkimuksemme metodi pohjautuu skenaariotyöskentelyyn, jossa oppilaat vastaavat eläytyen joko negatiiviseen tai positiiviseen skenaarioon tulevaisuuden koulusta, mutta kuitenkin niin, että he itse esittävät olettamuksia tulevaisuutta määrittävistä tekijöistä. Nämä olettamuksiin perustuvat muuttujat ovat Masinin (1993, 90) mukaan tärkeitä, sillä skenaariot voidaan nähdä työkaluina ympäristöä ja toimintajärjestelmää edistettäessä. Tulevaisuuden koulua voisi kuvata hyvin historiallisena jatkumona, sillä historiassa tiettyä ajankohtana tapahtuneet käännekohdat ja tapahtumasarjat vaikuttavat tulevaisuuden valintoihin koulua kehitettäessä (Rubin 2004).

”Se millaisena tulevaisuus toteutuu, on viime kädessä kiinni meistä itsestämme.” (Rubin, 2004)

#### 4.2.2 Eläytymismenetelmä

Aineistonkeruumenetelmänä käytimme eläytymismenetelmää. Eläytymismenetelmä oli meille aikaisemman tutkielman myötä entuudestaan tuttu menetelmä. Tiesimme eläytymismenetelmän sopivan hyvin aineistonkeruumenetelmäksi myös tähän kyseiseen tutkimukseemme. Tutkimuksemme kohteena ovat oppilaiden käsitykset ja kokemustemme pohjalta eläytymismenetelmä soveltuu hyvin käsitysten tutkimiseen. Lisäksi aiemmat kokemuksemme eläytymismenetelmän käytöstä olivat positiivisia. Halusimme kerätä melko runsaan ja kattavan aineiston. Mielestämme eläytymismenetelmän avulla kattavan aineiston kerääminen onnistuu melko vaivattomasti.

Eläytymismenetelmä on etenkin kasvatus ja sosiaalitieteissä käytetty aineistonkeruumenetelmä, joka on ollut käytössä Suomessa 1980-luvun alkupuolelta lähtien, yhä enenevässä määrin. Eläytymismenetelmä on joustava ja kevytkäyttöinen tiedonhankintamenetelmä, mutta sen käyttöön sisältyy monia erilaisia haasteita, sen näennäisestä helppokäyttöisyydestä huolimatta. Erityisesti siinä vaiheessa, kun aineiston keräämiseen liittyviä seikkoja pohtii, tulee olla tarkkana ja tehdä vain perusteltuja päätöksiä. Eläytymismenetelmä sopii eri tieteenaloille sekä varsin monien erilaisten tutkimusongelmien selvittämiseen. Eläytymismenetelmää käytettäessä tutkimusaiheet voivat olla niin käytännön ongelmista inspiroituvia kuin teoreettisesti jäsentyneitä ja aiemmasta tutkimuksesta ponnahtavia. (Eskola, Mäenpää & Wallin 2017, 6.)

Eläytymismenetelmässä vastaajat kirjoittavat pienen esseen tai lyhyehkön tarinan heille annettavan lyhyen kehyskertomukseksi kutsutun orientaation pohjalta. Eläytymismenetelmää käytettäessä aineiston analysointi tapahtuu tavallaan kahteen kertaan, sillä annettuja kehyskertomuksia on vähintään kaksi erilaista. (Eskola, Mäenpää & Wallin 2017, 6.) Kehyskertomukset tulee suunnitella samankaltaisiksi, mutta niiden tulee poiketa toisistaan jonkin keskeisen seikan osalta.

Eläytymismenetelmässä tulee varioida vain tuota yhtä poikkeavaa seikkaa. Tutkijan tehtäväksi jää ottaa selvää mitkä asiat muuttuvat, kun kehyskertomuksissa tätä keskeistä seikkaa muutetaan. Tutkijalla voi olla käytössään useampia kehyskertomuksia, jotka poikkeavat hieman toisistaan. Kehyskertomuksia on käytössä useimmiten 2-4 kappaletta. Eläytymismenetelmä eroaa monista muista tutkimusmenetelmistä juuri siten, että varioinnin kohteena on vain yksi keskeinen asia. (Eskola & Wallin 2015, 57.)

Eläytymismenetelmän onnistumisen kannalta yhtenä olennaisimpana ja haasteellisimpana seikkana voidaan pitää kehyskertomuksien laatimista. Tämän tiedonhankintamenetelmän toimivuus on sidoksissa kehyskertomusten toimivuuteen ja siihen, miten hyvin ne onnistuvat avaamaan tutkittavaa ongelmaa. Kehyskertomuksen variointimahdollisuuksia on monia. Kehyskertomuksista voidaan varioida eli muuttaa esimerkiksi valitun tilanteen onnistumista, tapahtuman aikajännettä tai vaikka kehyskertomuksissa mahdollisesti esiintyvän henkilön sukupuolta. Kehyskertomuksia laatiessa tulee muistaa, että kehyskertomukset tulisi laatia mahdollisimman lyhyiksi ja ytimekkäiksi. Eläytymismenetelmässä lyhyitä kehyskertomuksia suositetaan pidempien kertomusten sijaan, koska lyhyissä kehyskertomuksissa suunnitellun variaation katoaminen on epätodennäköisempää. (Eskola & Wallin 2015, 61-64.)

Tutkimuksessamme käytimme kahta kehyskertomusta. Nämä kehyskertomukset poikkesivat toisistaan siten, että toinen kehyskertomus oli positiiviseen sävyyn ja toinen negatiiviseen sävyyn kirjoitettu kuvaus tulevaisuuden koulusta. Oppilaille jaettavissa vastauspapereissa kehyskertomuksemme esiintyivät seuraavasti:

*Koulua pyritään kehittämään jatkuvasti. Pääsisit opiskelemaan yhden päivän ajan tulevaisuuden kouluun. Menisit sinne mielelläsi uudestaan, koska tulevaisuuden koulu osoittautui selliseksi, että se tukee sinun oppimistasi ja siellä oppii hyvin. Kerro ja kuvaile millainen tulevaisuuden koulu oli.*

*Koulua pyritään kehittämään jatkuvasti. Pääsisit opiskelemaan yhden päivän ajan tulevaisuuden kouluun. Et kuitenkaan menisi sinne mielelläsi uudestaan, koska tulevaisuuden koulu osoittautui selliseksi, että se ei tue kunnolla oppimistasi ja siellä ei tunnu oppivan hyvin. Kerro ja kuvaile millainen tulevaisuuden koulu oli.*

[illegible]

2080-luku

47

Kuvat on poimittu internetistä, CC-lisensoiduista sisällöistä, joten meillä oli oikeus käyttää kuvia tutkimuksemme aineistonkeruussa. Tiedostamme, että eläytymismenetelmää käytettäessä vastaajia ei tule johdatella. Kuvakokonaisuuden kuvat onkin pyritty valitsemaan siten, etteivät ne johdattelisi oppilaiden vastauksia. Kuvat sisältävät niin uusia kuin vanhojakin kouluun liittyviä kuvia. Kuvat ovat sijoiteltuina aikajanan päälle suuntaa-antavassa aikajärjestyksessä. Oppilaille jaetut tehtäväpaperit löytyvät tämän tutkimuksen liitteistä (LIITE 2 ja 3).

#### *4.3 Aineiston käsittely*

Kerättyämme tutkimusaineistomme aloitimme kerätyn aineiston analysoimisen. Kehyskertomukset erosivat toisistaan siten, että toinen kertomuksista oli positiivissävytteinen ja toinen negatiivissävytteinen kuvaus tulevaisuuden koulusta. Analysoinnin alussa jaoimme negatiiviset ja positiiviset vastaukset omiin pinoihinsa aineiston käsittelyn ja kokonaiskuvan hahmottamisen helpottamiseksi. Vastauksia oli yhteensä 72, joista positiivisia oli 39 ja negatiivisia 33.

Kun aineisto oli jaettu kahteen erilliseen pinoon, aloitimme aineistoon perehtymisen ja analysoimisen. Käytännössä tämä tarkoitti aineiston läpilukemista useaan kertaan. Lukiessamme aineistoa pohdimme ja jäsentelimme vastauksia. Pyrimme saamaan kokonaiskuvan aineistostamme samalla perehtyen myös yksittäisiin aineistossa esiintyviin seikkoihin. Eskola & Suoranta (1998) mukaan laadullisen analyysin avulla pyritään tuottamaan uutta tietoa tutkittavasta asiasta tai ilmiöstä. Analyysillä voidaan joko kasvattaa aineiston informaatiota selkiyttämällä hajanaista aineistoa tai tiivistää aineistoa siten, että se säilyttää kaiken informatiivisen tiedon. (Eskola & Suoranta 1998, 138.)

Teimme tietokoneelle kaksi eri tiedostoa, joihin ryhdyimme kirjoittamaan ylös aineistosta esiintyneitä asioita. Kirjasimme positiivisen kehyskertomuksen- ja negatiivisen kehyskertomuksen vastaukset eri tiedostoihin. Olimme tässä kohtaa numeroineet kehyskertomusten vastaukset, jotta jatkossa pystyisimme tunnistamaan, mistä kehyskertomuksesta yksittäiset tiedostoihin liittämämme vastaukset ovat peräisin. Nimesimme vastaukset (Positiivinen, 1.-39.) ja (Negatiivinen,



1.-33.). Samalla kun kirjasimme yksittäisiä vastauksia tiedostoihin, pyrimme löytämään näitä vastauksia yhdistäviä teemoja.

Aineiston jäsentämisen vaiheessa informaation kasvattamiseksi käytetään tyypillisesti tematisointia ja tyypittelyä. Tematisointia käytettäessä aineisto jaetaan erilaisiin teemoihin, joiden avulla voidaan lähestyä ja aloittaa tutkimaan tutkimusongelmaa koskevia aiheita. Onnistunut teemoittelu syntyy teorian ja empirian vuorovaikutuksessa. Tyypittelyssä taas pyritään löytämään laajaa osaa aineistosta kuvaavia yleistettäviä tyyppejä. (Eskola & Suoranta 1998, 175-183.)

Analysoidessamme ja jäsennellessämme tutkimusaineistoamme jaoimme yksittäiset vastaukset seitsemään eri teemaan. Näistä seitsemästä teemasta neljä oli niin sanottuja alemman- ja kolme ylemmän kuvauskategorian teemoja. Tutkimuksessamme alemman kuvauskategorian teemoja ovat: *viihtyvyys*, *kouluyhteisö*, *opetus ja pedagogiikka* sekä *koulupäivän rakenne*. Ylemmän kuvauskategorian teemat olivat näitä alemman kuvauskategorian teemoja laajempia, ja ne toimivat eräänlaisina näkökulmina, joiden kautta vastauksissa käsiteltiin ja lähestyttiin alemman kuvaskategorian teemoja. Muodostamamme ylemmän kuvauskategorian teemat ovat: *autonomia*, *hyvinvointi* ja *teknologia*. Näiden lisäksi alemman kuvauskategorioiden teemat sisälsivät useampia pienempiä teemaluokkia, jotka auttoivat meitä jäsentelemään vastauksia varsinaisten teemojen alle, kuten alapuolella olevasta Taulukosta 1 on havaittavissa.

| AUTONOMIA  |  | HYVINVOINTI                            |  | TEKNOLOGIA  |  |
|--|--|--|--|---|--|
| Viihtyvyys   |  | Kouluyhteisö                           |  | Opetus ja pedagogiikka  |  |
| -koulun sisätilat<br>-koulun ulkotilat<br>-koulun ilme |  | -sosiaalinen ympäristö<br>-kiusaaminen |  | -opettajan rooli<br>-oppimissisällöt ja opetuksen järjestäminen<br>-arviointi |  |
|  |  |  |  | Koulupäivän rakenne   |  |
|  |  |  |  | -koulupäivän pituus<br>-tuntijako<br>-välitunnit<br>-ruokailu                 |  |

Taulukko 1

Kun olimme saaneet aineiston teemoittelun tehtyä, ryhdyimme kirjoittamaan tyyppikertomuksia positiivisten ja negatiivisten kehyskertomuksien vastauksista. Tyyppikertoukset pyrimme kirjoittamaan siten, että niissä yhdistyisi asiat, jotka olivat esiintyneet useammassa vastauksessa. Tällä pyrimme siihen, että tyyppikertomukset mukailisivat mahdollisimman hyvin tutkimusaineistoamme. Aineistomme sisälsi niin paljon toisistaan poikkeavia vastauksia, että olisi mahdotonta mahduttaa kaikki aineistossa esiintyneet seikat tyyppikertomuksiin. Tämän takia jouduimme karsimaan ja jättämään tyyppikertomuksien ulkopuolelle sellaisia yksittäisiä asioita, jotka olivat esiintyneet vain yhdessä tai muutamassa vastauksessa.

Tyyppikertomukset sisältävät useita suorahkoja lainauksia aineistostamme. Tämän takia tyyppikertomukset sisältävät useita kirjakieltä sisältäviä lausahduksia. Emme siis ottaneet aivan suoria lainauksia, vaan teimme pieniä rakenteellisia muutoksia, kuitenkin aineiston luonnetta muuttamatta. Tyyppikertomukset sisältävät lainauksia kaikista eri teemaluokista. Näin halusimme saada luotua mahdollisimman kattavat tyyppikertomukset. Tyyppikertomuksissa painotimme niitä teemoja, jotka nousivat esiin myös tutkimusaineistomme vastauksissa. Aineistomme vastauksien pituudet vaihtelivat huomattavasti toisistaan. Osa vastauksista sisälsi vain muutaman lauseen, kun taas osa vastauksista jatkui aina paperin toiselle puolelle aivan paperin alalaitaan saakka. Tyyppikertomuksemme on kirjoitettu kuvaamaan näitä laajempia vastauksia ja niiden ideana on tuoda esille laajasti eri teemoihin kuuluvia seikkoja, joita aineistomme vastaukset pääsääntöisesti sisälsivät.

## 5 TUTKIMUSTULOKSET

Käsitlemme ja vertailemme tässä luvussa mieluisaa ja oppimista tukevaa sekä epämieluisaa ja oppimista tukematonta tulevaisuuden koulua toisiinsa. Pyrimme myös löytämään aineistomme teoreettiseen viitekehykseen sopivia piirteitä aineiston ja teorian peilaamisen mahdollistamiseksi. Luvun ensimmäiset alaluvut kokoavat oppilaiden vastauksia tulevaisuuden koulusta kehyskertomukseen eläytyneiden oppilaiden vastauksista koottujen tyyppikertomuksien pohjalta. Seuraavissa alaluvuissa esittelemme aineistosta nousseiden teemojen kautta oppilaiden tulevaisuuden koulu-ajatukselle antamia merkityksiä sekä esittelemme aineistoamme kokoavat teemat. Oppilaiden vastauksista poimitut maininnat sekä kuvat tuovat analyysiin todentuntua sekä toimivat tutkimustulostemme viitoittajina. Lopuksi vertailemme eri kehyskertomusten tuloksia toisiinsa sekä peilaamme aineistoa teoriaan.

### 5.1 Mieluisa ja oppimista tukeva tulevaisuuden koulu

#### 5.1.1 Tyyppikertomus - positiivinen skenaario tulevaisuuden koulusta

*Tulevaisuuden koulu oli hieno ja moderni. Koulurakennus oli suuri ja viihtyisä, jossa oli hyvä sisustus ja etenkin värikkäät seinät. Avarat tilat toivat paljon luonnonvaloa ja luokissa kasvoi kasveja. Koulun pihalla oli paljon tekemistä sekä siellä pystyi harrastamaan montaa eri urheilulajia. Pihaan oli liitetty metsä, jossa voi seikkailla. Luokkahuoneet olivat tilavia, vaikka oppilasmäärät olivatkin nykyistä paljon pienempiä. Pulpetit korvasivat sähköpöydät ja istuimen sai jokainen valita oman mieltymyksen mukaan joko rentojen säkkituolien ja ergonomisten satulatuolien välillä.*

*Koulupäivä alkaisi oppilaan oman toivomuksen mukaan. Tulevaisuuden koulussa oli liukuva kouluaika ja tarvittaessa pystyi pitämään ruoka-/lepotaukoja. Voit pitää vapaasti taukoa myös tunnilta, jos ei jaksu keskittyä. Sait itse päättää, kuinka monta tuntia sinulla on koulua, mutta sinulle on annettu tietyt määrät ja alueet, jotka sinun pitää tehdä. Viikon aikana voi olla välipäiviäkin. Taito- ja taideaineita oli lukujärjestyksessä enemmän kuin nyt ja valinnaisaineet olisivat vapaaehtoisia.*

*Opetus oli digitalisoitunutta. Opiskelimme tableteilla, tietokoneilla ja puhelimilla. Katsoimme myös paljon videoita. Koulukirjat olivat sähköisessä muodossa ja paperia käytettiin enää vain koetilanteissa. Älytaulut, ilmalennokit (dronet) sekä monet muut elektroniset laitteet olivat yleisiä. Opettajat eivät enää huutaneet oppilaille, vaan sanoivat tiukasti, miltä heistä tuntui kun joku teki pahoja tai kiellettyjä asioita. Luonteeltaan he olisivat mukavia sekä erittäin ammattitaitoisia. Tietokoneet kuitenkin korvasivat monissa aineissa opettajan lähes kokonaan ja ne opettivat, auttoivat ja kertoivat asioista niin kuin opettajakin (mm. kun piti syödä, mitä tuli läksyksi ja koska tuli lähteä kotiin). Opiskelu oli normaalia vapaampaa ja olit itse vastuussa oppimisestasi. Läksyjä ei esimerkiksi tarvinnut tehdä, jos sai koulupäivän aikana opiskeltavat asiat tehdyksi.*

*Koulussa opeteltaisiin tulevaisuudessa paljon aikuisuuteen liittyviä käytännön taitoja (esim. laskujen maksamista) sekä hyödynnettäisiin lähiympäristöjä ja etsittäisiin tietoa erilaisista lähteistä. Oppilailla olisi mahdollisuus vaikuttaa oppisisältöihin sekä opiskella tai lukea siellä, missä tahtoi. Eritasoisista oppilaista tehtiin omat luokat ja henkilökohtaista tukea oppimiseen oli tarjolla usein. Oppitunteja pidettiin lisäksi paljon ulkona ja viikon aikana oli monta retkipäivää. Arvosanoja ei enää annettu.*

*Koulussa pystyi tutustumaan uusiin ihmisiin ja siellä olisi paljon kavereita. Työrauha oli ihanan hiljainen ja kaikki yrittivät parhaansa. Luokassa oli kannustava ilmapiiri ja luokkahenkeä pyrittiin parantamaan jokaisessa asiassa. Lapsia ei myöskään kiusattu, koska kaikki olivat toistensa kanssa. Ketään ei jätetty yksin. Tämä nyt ei ollut niin tärkeää, mutta ettei jokaiseen ruokaan torkettäis juustoa. Kouluruoka oli siis terveellistä ja ruokavaihtoehtoja oli useita. Lisäksi oli mahdollisuus syödä aamu- ja välipaloja (maksua vastaan).*

### 5.1.2 Viihtyvyys

Tulevaisuuden koulun viihtyvyys oli yhteydessä koulurakennuksen sisätilojen varustukseen, resursseihin sekä sisustukseen. Oppilaat tuottivat vastauksia koulun rakenteellisiin ominaisuuksiin huomattavan paljon. Lisäksi, hieman vähäisemmälle huomiolle jääneenä, viihtyvyyteen vaikuttivat myös koulun piha-alue sekä koulun yleinen ilme. Modernius, virikkeellisyys sekä

yhteenkuuluvuuden tunne kuitenkin yhdistivät näitä kaikkia tulevaisuuden koulun viihtyvyyteen vaikuttavia osatekijöitä.

Koulun sisätilojen katsottiin olevan moderneja sekä arkkitehtonisesti järkevästi suunniteltuja. Suuret, avarat tilat ja luokat mahdollistivat niin mukavamman opiskelun kuin luonnonvalosta kaivatun mukavuus-tekijän. Luokahuoneessa oli maksimissaan 15 oppilasta kerrallaan, ja sitä perusteltiin henkilökohtaisemman opetuksen mahdollistamisella. Sisustus, hygieenisuus ja puhtaus, värien käyttö sekä viherkasvit lisäsivät viihtyvyyttä sekä intoa opiskeluun. Myös käytännöllisyys, lämpö ja valot olivat tärkeitä viihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä. Luokkatilaan toivottiin mahdollisuutta valita itselleen sopiva istuin mukavien säkkituolien ja ergonomisten satulatuolien väliltä. Viihtyvyyttä lisäsi myös innovaatiot, jotka näkyivät viihtyvyydessä muun muassa sähköpöytien korvatesa perinteiset pulpetit.

*“Tulevaisuuden koulussa olisi vähemmän oppilaita per luokka, koska silloin saisi henkilökohtaisempaa opetusta, jolloin ymmärtäisi asiat helpommin ja saisi apua melkeimpä heti, ettei opi väärin.” (Positiivinen, 17.)*

*“Värikkäämpi koulu voisi tuoda kivemman tunnelman, koska meidän koulu on suurimmaksi osaksi harmaa.” (Positiivinen, 6.)*

*“Heti kun tulisi sisään, näkisit valkoisia seiniä, luokkia ja vessoja. Ovet olisi automaattisia ja luokan taulu olisi TV:tä.” (Positiivinen, 6.)*

*“Istuimme säkkituoleilla, joista avautui luukku. Luukusta tuli pöytä josta nousi iso näyttö ja näppäimistö. Aikaa kaksi tuntia kirjoittaa uusista keksinnöistä” (Positiivinen, 9.)*

Koulun ulkopuoliset tilat näkyivät oppilaiden tulevaisuuden koulua käsittelevissä vastauksissa koulun piha-alueen virikkeellisyydessä sekä sen laajuudessa. Pihan toivottiin mahdollistavan monipuolisen liikumisen sekä luonnosta nauttimisen. Kiipeilytelineet, isommat piha-alueet, jalkapallo-, koripallo- sekä jääkiekkokentät olivat suosittuja tulevaisuuden koulun kehityskohteita. Yhdessä vastauksessa harrastusmahdollisuuksia koulun yhteyteen toivottiin myös jääkiekko- ja voimisteluhallista.

*“Koulun pihassa oli tekonurmi, koriskenttä ja jääkiekkohalli ja voimisteluhalli” (Positiivinen, 31.)*

*“Ulkona oli paljon tekemistä, myös pala metsää oli saatu liitettyä pihaan, siellä oli kiva seikkailla.”*

**(Positiivinen, 16.)**

Koulun yleistä ilmettä kuvailevat vastaukset nousivat esiin kolmen oppilaan vastauksessa. Vastaukset liittyivät vahvasti koulun sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen, sääntöihin sekä koulun yhteistyöhön muiden toimijoiden kanssa. Uskomme tapahtumien järjestämisen käsittävän tässä koulun ja koulun ulkopuolisten tahojen yhteistyön (mm. tapahtumat, jossa vanhemmat ovat mukana).

*“Minulle kerrottiin että kaikki koulut ovat eri laisia koska kaikissa kouluissa oli oma teemansa... Vaikka kaikissa kouluissa oli eri teemat niin kyllä jotain samoja vanhoja kieliä oli. Mutta koska kaikissa oli eri teemat niin Kaikki pukeutuivat teeman mukaan.”* **(Positiivinen, 6.)**

*“Koulu oli järjestelmällinen”* **(Positiivinen, 39.)**

*“Koulu järjesti tapahtumia”* **(Positiivinen, 25.)**

### 5.1.3 Kouluyhteisö

Positiivisissa kehyskertomuksissa oli nähtävissä verrattain paljon kouluyhteisöön ja koulukiusaamiseen liittyviä vastauksia. Kouluyhteisöä koskevat vastaukset käsittelivät sosiaalista ympäristöä lähinnä koulu- tai luokkaympäristön rauhallisuuden ja työrauhan antamisen, sosiaalisten suhteiden, luokkahengen sekä yleisen mielentilan kautta. Kiusaamiseen liittyviä vastauksia nousi esiin muutamia. Selkeää vertailua nykyhetken kouluoloihin oli nähtävissä kouluyhteisöön liittyvissä vastauksissa runsaasti.

Tulevaisuuden koulun toivotaan olevan sellainen, jossa on hyvä yhteishenki sekä helppo tutustua uusiin ihmisiin. Koulussa on rauhallinen ja kannustava ilmapiiri sekä siellä tulee toimeen kaikkien kanssa. Luokkahenkeen panostamisen katsottiin olevan tärkeimpiä asioita yhdessä hyvän ja kohteliaan käytöksen kanssa. Tulevaisuuden koulussa ei myöskään olisi kiusaamista. Ilmapiiri olisi kauttaaltaan positiivinen ja ihmisten kanssa olisi helppo tulla toimeen.

*“Käytös: Kohteliaita, ystävällisiä, osaavia”* **(Positiivinen, 20.)**

*“Luokkahenkeä pyrittiin parantaa jokaisessa asiassa.” (Positiivinen, 3.)*

*“Koulussa oli rauhallinen ja kannustava ilmapiiri. Tällaiseen kouluun oli kiva palata joka päivä.”*

**(Positiivinen, 3.)**

*“Siellä ei oikeasti ole kiusaamista. Tällä hetkellä koulut vaan mainostaa sitä että täällä ei kiusata mutta aina jotakin oppilasta kiusataan. Mutta kun he kysyvät apua kukaan ei oikeasti tee asialle mitään.” (Positiivinen, 11.)*

*“Lapsia ei kiusattu, koska kaikki olivat toistensa kanssa. Ketään ei jätetty yksin.” (Positiivinen, 2.)*

#### 5.1.4 Opetus ja pedagogiikka

Opetukseen ja pedagogiikkaan sisältyi vastauksia lähes yhtä paljon kuin koulun viihtyvyyteen. Tässä tutkimuksessa opetus ja pedagogiikka käsittävät kaikki ne vastaukset, joihin liittyi opettajan roolia, oppisisältöjä ja opetusta koskevat asiat ja oppimisen arviointiin liittyvät tavat ja näkökulmat. Oppisisältöihin ja opetuksen järjestämiseen liittyviä asioita nousi esiin todella paljon. Etenkin teknologian näkyvyys oppimisessa oli erittäin suurta. Arviointiin ja opettajan rooliin liittyviä vastauksia puolestaan nousi esiin huomattavasti vähemmän.

Lukumäärältään eniten vastauksia tuli oppisisältöihin ja opetuksen järjestämiseen liittyviin asioihin. Aihepiirit liittyivät vahvasti tulevaisuuden koulun oppiaineisiin, niiden jaotteluun sekä tuntimääriin. Oppisisällöt painottuivat tulevaisuuden koulussa uusiin keksintöihin sekä käytännönläheisiin ja aikuisuudessa hyödyllisiin asioihin. Kielistä englanti olisi ainoa pakollinen opeteltava kieli, mutta oppilailla oli mahdollisuus myös valita mikä tahansa itseään kiinnostava kieli teknologisten sovellusten mahdollistamana. Tulevaisuuden koulussa luettiin enemmän, mutta opiskeltiin myös “fyysisesti” esimerkiksi retkipäivillä lähiympäristöä hyödyntäen. Opetus voitiin järjestää niin, että ulkona oppiminen sai jatkoa myös sisällä. Kaikilla oli myös mahdollisuus niin itsenäiseen kuin ryhmittäin toteutettavaan opiskeluun. Oppiminen painottui koulu-aikaan ja kotitehtäviä annettiin joko vähemmän kuin nyt tai sitten niiden luonne oli erilainen. Lisäksi ehdotettiin tasoluokkien ottamista käyttöön ja mahdollistettaisiin eriyttäminen myös ylöspäin.

*“Hyödynnettäisiin lähiympäristöjä ja etsittäisiin tietoa erilaisista lähteistä” (Positiivinen, 27.)*

*“Opetettiin tärkeitä aikuisuuteen liittyviä asioita kouluaineiden lisäksi esim. laskujen maksamista”*

**(Positiivinen, 11.)**

*“Oppilaat opiskelivat kaikkia aineita mutta lisäksi niitä lisää mitkä olivat henkilökohtaisesti haastavempia.” (Positiivinen, 4.)*

*“Tulevaisuuden koulussa olisi mahdollisuus opetella kaikkia maailman kieliä (koneissa olevien sovellusten takia)” (Positiivinen, 17.)*

*“Kolme kertaa viikossa metsäretki. He saavat ottaa puhelimilla kuvia esim. sienistä. Sitten he etsivät koulussa tietoa löytämistään kasveista... Ei tullut läksyä niin paljon kun kotona kateltaisiin niitä videoita, niin ne olis vähän niinkuin läksy.” (Positiivinen, 26.)*

*“Siellä oli eritasoisista oppilaista eri luokat” (Positiivinen, 33.)*

Opettajan rooli nähtiin tulevaisuuden koulussa joko virtuaalisena tai fyysisesti läsnä olevana. Virtuaalinen opettaminen liittyi siihen, että koulussa ei välttämättä olisi opettajia lainkaan. Opettaminen tapahtui älytaulun kautta, jossa opettaja joko opetti oppilaita etänä tai niin, että tietokoneet kertoivat päivän ohjelman. Läsnä olevien opettajien toivottiin olevan mukavia ja osaavia ammattilaisia. Huutaminen, tiukkuus ja kurinpito ei kuulunut opettajan luonteeseen, vaan tulevaisuuden koulun opettajan katsottiin olevan auktoriteetiltaan sallivampi. Opettaja myös antoi mahdollisuuden vapaampaan opiskeluun ja oppilaan omaa vastuunkantoa koulutöiden tekemisestä painotettiin. Määrällisesti katsoen opettajat kuitenkin olivat edelleen fyysisesti läsnä koulun arjessa.

*“Tunnin alussa taululle ilmestyi nainen joka sanoi mitä pitää tehdä” (Positiivinen, 9.)*

*“Tunnit olisivat rauhallisia, mutta vapaita.” (Positiivinen, 22.)*

*“Opetus selkeää ja monipuolista” (Positiivinen, 27.)*

*“Opiskeluun keskittyminen oppilaan omalla vastuulla” (Positiivinen, 3.)*

*“Opettajat eivät huutaneet oppilaille, vaan sanoivat tiukasti, miltä heistä tuntui kun joku teki pahoja tai kiellettyjä asioita.” (Positiivinen, 16.)*

Teknologia nähtiin osana opetusta ja koulunkäyntiä hyvin monella eri tapaa. Teknologian käyttö oppimisessa nousi esille määrällisesti suurimpana yksittäisenä tulevaisuuden koulua kuvaavana osa-alueena, lähes jokaisessa vastauksessa. Toisille tulevaisuuden koulu oli täysin teknologisista vempaimista koostuva kokonaisuus, toiset puolestaan toivoivat, että teknologian käytölle riitti tietokoneen käytön hyvät perustaidot. Määrällisesti katsottuna opiskelu tietokoneelta, tabletilta tai



puhelimelta kuitenkin korostui. Positiivisten kehyskertomuksissa tabletilta tai tietokoneelta tapahtuva opiskelu mainittiin joka neljännen oppilaan vastauspaperissa. Tietokoneiden pedagoginen rooli alkoi tehdä nousuaan, ja ainakin joiltakin osin, korvaten opettajan kasvatus- sekä opetustyötä. Teknologia oli kehittynyt myös muihin oppimista tukeviin laitteisiin ja välineisiin, kuten esimerkiksi drone-kuvaukseen. Elektroniikkaa käytettiin hyödyksi myös digitaalisissa kirjoissa sekä tukimateriaalina opettajan opettamisen lisänä. Kuvaamataidon työt tehtäisiin jatkossa tableteille ja muutenkin lähes kaikki oppiaineet liikuntaa lukuun ottamatta perustuivat eri teknologisten laitteiden käyttöön. Selvä kahtiajako kuitenkin oli havaittavissa siinä, mikä on paperille kirjoittamisen rooli tulevaisuuden koulussa. Osa piti kirjoitustaitoa hyvin tärkeänä, kun taas osa näki sen olevan käytössä vain koetilanteissa. Muutamat oppilaat sanoivat kirjoitustaidon menettäneen merkityksensä.

*“Kaikki tehtäisiin läppäriltä tai pädeillä” (Positiivinen, 23.)*

*“Kaikilla on oma tietokone jolla voi tehdä kappaleita ja kuunnella ne, esim. ympän kappale. Jos on jotain mitä ei ymmärrä voi etsiä netistä tai kysyä opettajalta.” (Positiivinen, 10.)*

*“Kirjat ei käytetään, kun digitaalisia kirjoja tableteissa olisi olemassa.” (Positiivinen, 10.)*

*“Teknologian lisäksi, jokaisen tuli oppia kirjoittamaan myös” (Positiivinen, 37.)*

*“Kirjat ei käytetään, kun digitaalisia kirjoja tableteissa olisi olemassa.” (Positiivinen, 30.)*

Arvioinnissa opettaja ei enää antaisi arvosanoja ja kokeiden luonne voisi olla jatkossa suullisesti tehtävien kyselyiden muodossa. Lukuläksyn lukemista pidettiin tärkeänä, vaikka se toisaalta myös kyseenalaistettiin. Oppilaiden vastauksista paljastui, että asioiden pönttääminen ei tarkoita sitä, että asian olisi vielä sisäistänyt. Arvioinneissa käytettäisiin myös palkitsemisjärjestelmää, jossa luokka voisi hyvin suoriutuessaan saada mahdollisuuden esimerkiksi liikuntapäivän järjestämiseen.

*“Ei arvosanoja” (Positiivinen, 12.)*

*“Ei kokeita, vaan kyselyjuttuja eli opettaja kyselee järjestyksessä mitä tämä ja tämä juttu tarkoittaa eli oletko lukenut lukuläksyn. Se ei todista mitään, vaikkakin sillä tavalla pääsee töihin (eikä kuitenkaan osaa mitään)” (Positiivinen, 31.)*

*“Hiukan enemmän kokeita. Jos koko luokka saisi yli 8 tai 9 kokeesta, pidettäisiin liikuntapäivä (2h lisää liikuntaa)” (Positiivinen, 11.)*

### 5.1.5 Koulupäivän rakenne

Tutkimuksessamme koulupäivän pituutta, tuntijakoa, välitunteja ja kouluruokailua koskevat vastaukset liitettiin kuvaamaan koulupäivän rakennetta. Positiiviset kehyskertomukset tuottivat runsaasti koulupäivän rakenteeseen ja etenkin sen muuttamiseen liittyviä ajatuksia. Vastausmäärät jakaantuivat melko tasaisesti, mutta jostain syystä kouluruokailuun liittyvät asiat nähtiin erittäin tärkeinä. Monet vastaukset toivat selvästi esille, kuinka oppilaat kaipaavat enemmän autonomiaa etenkin koulupäivän pituuteen ja sen sisältöön liittyviin tekijöihin erityisesti tulevaisuuden koulun oppiaineissa. Kouluruoka on kautta aikojen ollut kiivas keskustelunaihe ja sitä se on myös nyt.

Oppilaiden ajatukset tulevaisuuden koulun koulupäivän pituudesta vaihtelivat paljon. Osa haluaisi tulevaisuuden koulun alkavan myöhemmin, osa puolestaan toivoi sitä aikaistettavan. Liukuva koulu aika kuitenkin nousi vastausmääriltään eniten toivotuimmaksi ehdotukseksi ja koulu joko kestäisi sen verran, kun aikaa menee annetuista tehtävistä suoriutumiseen tai vähintään kuusi tuntia. Teknologia tuotiin osaksi koulupäivän rakenteellisia tekijöitä muun muassa sormenjälkitunnistimella kouluun sisäänkirjautettaessa.

*“Lukujärjestys, ei yhtään kasin aamuja mutta päästäis myöhempään” (Positiivinen, 15.)*

*“Saat itse päättää kuinka monta tuntia sinulla on koulua, mutta sinulle on annettu tietyt määrät ja alueet jotka sinun pitää tehdä. Saat myös päättää monelta tulet kouluun. Kun olet tehnyt kaikki tehtävät voit pitää loppuviikon vapaata.” (Positiivinen, 13.)*

*“Liukuva koulu aika (kuitenkin aina 6h)” (Positiivinen, 14.)*

*“Ajat olivat hieman joustavampia eli oppilaat pystyivät itse hieman vaikuttamaan minkä pituisia tunnit olivat ja mitä ne sisälsivät” (Positiivinen, 4.)*

Tulevaisuuden koulun tuntijaossa korostui oppilaan oma näkemys. Tulevaisuuden koulun lukujärjestys olisi osittain yksilöllinen ja jokaisella olisi mahdollisuus valita vapaaehtoisia valinnaisaineita. Mielenkiintoisen yksityiskohdan aineistossa nosti esiin yhden oppilaan esittelemät oppiaineet ja niiden joukossa mukana ollut uusi oppiaine: uusi elämä. Taito- ja taideaineita oli lukujärjestyksessä enemmän. Joka tunnin välissä olisi myös pieni happihyppely. Lisäksi sai pitää

tunnilta taukoa, jos ei jaksanut keskittyä. Taito- ja taideaineet sekä erityisesti liikunta nähtiin tärkeänä osana koulunkäyntiä.

*“Aineet: Äidinkieli Ai, Matikka Ma, Uusi elämä Ue, Tietotekniikka TT, Noita-/Velhotunti”*

**(Positiivinen, 6.)**

*“Enemmän liikuntaa, kuvista ja käsitöitä” (Positiivinen, 12.)*

*“Voi vapaasti pitää taukoa tunnilta, jos ei jaksa keskittyä” (Positiivinen, 34.)*

*“Valinnaisaineet ei pakollisia, vaan vapaaehtoisia” (Positiivinen, 31.)*

*“Saisi valita viikkoa kohden yhden aineen, josta olisi yksi lisätunti” (Positiivinen, 4.)*

Tulevaisuuden koulussa välitunnit sai käyttää niin kuin itse halusi. Välitunnin saattoi viettää joko sisällä tai ulkona ja silloin sai myös opiskella. Välitunneilla oli myös mahdollisuus poistua koulun alueelta ja omaa kännykkää sai silloin käyttää.

*“Kaikille välitunneille ei ollut pakko mennä. Sai jatkaa ainetta vielä sisällä, jos jäi kesken tms.”*

**(Positiivinen, 19.)**

*“Välitunneilla saisi joko opiskella välituntitiloissa tai rentoutua ja levätä” (Positiivinen, 28.)*

*“Välitunneilta sai poistua” (Positiivinen, 28.)*

*“Sai käyttää välitunneilla kännykkää” (Positiivinen, 9.)*

Kouluruoka nousi oppilaiden vastauksissa yllättävän paljon esille, vaikka kehyskertomuksen kuvat ja teksti eivät sitä missään kohtaa nostaneet esiin. Oppimisen näkökulmasta oleva kehyskertomus kuitenkin synnytti runsaasti myös kouluruokaa ja ruokailua koskevia vastauksia. Kouluruoka nähdään olevan tärkeä osa oppilaiden koulupäivää niin nyt kuin tulevaisuudessakin. Tulevaisuudessa ruoka olisi maittavaa, terveellistä sekä monipuolista. Ruokavalikoimat olivat laajemmat, syödä saisi useammin ja ruokalajeja varten sai esittää omat toivomuksensa. Osa oppilaista oli myös sitä mieltä, että ruokaa ei enää koulussa tarjottaisi, vaan kouluun tuotaisiin omat eväät. Teknologia nähtiin kouluruokailussa ruoka- ja välipala-automaattien yleistymisenä sekä robottien korvatessa keittiöhenkilökunnan.

*“Koulussa ei enään ruokaa vaan saat tuoda omat eväät. Eväät voivat olla lämmitettyä ruokaa.”*

**(Positiivinen, 15.)**

*“Tunnin jälkeen oli ruokatauko. Ruokatauolla sai valita ruokakoneesta mitäs syö. Minusta ruokakoneet ovat hyödyllisiä, koska kukaan ei jää nälkäiseksi huonon ruuan takia. Sitten oli ruokalepo.” (Positiivinen, 9.)*

*“Keittiön tätien sijaan oli Robotti tätejä lne muistuttivat fnaf niitä Robotteja siksi ne olivat creepyjä.” (Positiivinen, 6.)*

*“Koulussa olisi kaksi ruokaa ja lisäksi aamiainen (maksua vastaan)” (Positiivinen, 19.)*

#### 5.1.6 Kokoavat teemat

Yllä esiteltyjen neljän teeman lisäksi aineistosta oli löydettävissä kolme muuta teemaa, jotka sisältyivät osaltaan näihin kaikkiin jo edeltä esiteltyihin teemoihin. Kutsumme näitä kolmea muuta teemaa kokoaviksi teemoiksi. Aineistomme kokoavat teemat ovat: autonomia, hyvinvointi ja teknologia. Nämä kokoavat teemat ovat eräänlaisia näkökulmia, joiden kautta oppilaat käsittelivät, ja joiden avulla he kertoivat muiden neljän teeman aiheista vastauksissaan.

Kehyskertomusten positiivisia vastauksia käsitellessä on erityisen helppo huomata oppilaan autonomian sekä teknologian nousevan esille lähes jokaisessa vastauksessa. Ne sisältyivät jokaiseen neljään aineistosta nousseeseen teemaan hyvin vahvasti joko suoraan tai rivien välistä luettuna. Oppilaan autonomia oli helppo huomata muun muassa sellaisista verbimuodoista ja sanavalinnoista kuin “saada”, “voida” ja “olla mahdollista”. Myös oppilaiden toivomukset ja selkeä vertailu nykyisiin kouluoloihin puoltavat näkemystä oppilaan suuremman vaikuttamismahdollisuuksien tarpeesta. Toiseksi eniten vastauksia syntyi teknologian ja siihen liittyviin resursseihin tulevaisuuden koulussa. Resursseihin sisältyy positiivisissa kertomuksissa myös melko runsas määrä oppilaiden mainintoja oppimisen osana käytettävistä työvälineistä (kynät, kumit, tehtäväkirjat). Hyvinvointia käsiteltiin melko vähän keskittyen lähinnä viihtyvyteen ja sosiaalisiin suhteisiin, mutta myös koulupäivän rakenteeseen.

Oppilaan autonomia korostui selkeästi kaikissa edellä edellisissä teemoissa. Vaikuttaminen oppiaineen sisältöön nähtiin erityisen tärkeänä asiana. Lisäksi opiskeluun liittyvistä asioista, koulupäivän pituudesta, tuntijaoista ja välitunneista haluttiin sellaisia, että niihin oppilaalla oli mahdollisuus vaikuttaa oppimisen kannalta järkevin ratkaisuin. Oppilaan autonomiaa täydensi myös

oppilaan hyvinvointiin liittyvät maininnat. Vapaus opiskella silloin, kun on virkeimmillään ja tietoa vastaanottavaisimmillaan koettiin vaikuttavan niin opiskelumotivaatioon kuin henkiseen jaksamiseen. Resurssit puolestaan olivat yhteydessä niin koko koulun resursseihin (luokkakoot, tilat) kuin oppilaan opiskeluvälineisiin (tehtäväkirjat, kynät, kumit ja tabletit).

*“Saisi enemmän vaikuttaa oppiaineen sisältöön” (Positiivinen, 20.)*

*“Liikunta tunteja ei määrännyt vaan opettaja, vaan muutkin saivat vaikuttaa edes vähän. Musiikin tunneilla laulettiin oppilaiden valitsemia lauluja.” (Positiivinen, 23.)*

*“Jos saat tehtyä kaikki läksyt vaikka edellisenä päivänä niin saat pelata tai tehdä mitä haluat. Sinun on kuitenkin tehtävä tehtävät ja vastata niihin oikein että pääset eteenpäin.” (Positiivinen, 24.)*

Teknologiaa käsittelevät vastaukset sijoittuivat positiivisissa kertomuksissa lähinnä teknologian rooliin opetuksessa, mutta myös koulun resursseihin oppimisvälineissä. Suurin osa oppilaista toivoi oppiaineisiin tehtäväkirjoja sekä koulun tarjoamia koulutarvikkeita. Resursseja toivottiin myös kuvaamataitoon eri tekniikoiden mahdollistamiseksi. Tulevaisuuden koulu nähtiin myös olevan edelleen maksuton.

*“Koulut ilmaisia” (Positiivinen, 20.)*

*“Kaikki oppimis välineet: kirjat, vihkot, kynät, kumit yms. sai koulusta” (Positiivinen, 1.)*

*“Koulussa panostettaisiin erityisesti siihen, että saataisiin enemmän esim. työ- ja tehtäväkirjoja.” (Positiivinen, 10.)*

*“Omaan kaappiin ei tarvitse avaimia vaan pääset sisään sormenjälkitunnistimella tai jollain muulla vastaavalla” (Positiivinen, 12.)*

*“Kuviksessa käytettäisiin enemmän eri tekniikoita.... Koululla saisi olla enemmän esim. lankoja, kankaita, maaleja” (Positiivinen, 5.)*

Hyvinvointiin liittyviä asioita nousi positiivisissa kertomuksissa vain muutamia. Maininnat, jotka liittyivät hyvinvointiin, nousivat esiin lähinnä koulun viihtyisyydestä ja siihen vaikuttavista tekijöistä kuten siisteydestä ja ergonomiasta. Sosiaalisesti hyväksyvä yhteisön nähtiin myös vaikuttavan ainakin psyykkisesti positiivisella tavalla, vaikka sitä ei suoraan aineistossa hyvinvointiin liitettykään. Koulupäivän rakenteeseen liittyvää tauotusta kuitenkin perusteltiin hyvinvoinnin näkökulmasta,

sillä väsyneenä opiskelu nähtiin hyödyttömänä. Vain yhden oppilaan vastauksesta nousi esille teknologian liian suuri rooli tulevaisuuden koulussa.

*“Olen harmillinen siitä että jotkin asiat olivat ihan tekniikassa” (Positiivinen, 6.)*

*“Avarat tilat ja paljon luonnon valoa” (Positiivinen, 2.)*

*“Kaikki tulee toimeen kaikkien kanssa” (Positiivinen, 19.)*

*“Oli sähköpöydät jota pystyi nostamaan joka paransi työergonomiaa” (Positiivinen, 34.)*

*“Siellä sai levätä tunnin. Se on mielestäni hyödyllistä sillä ei ole väsynyt kun opiskelee.”*

**(Positiivinen, 9.)**

## 5.2 Epämieluisa ja oppimista tukematon koulu

### 5.2.1 Tyyppikertomus negatiivinen

*“Tulevaisuuden koulu oli suuri ja moderni koulu, jossa oli hirveästi oppilaita. Siellä jokaisella oppilaalla oli omat tietokoneet ja ipadit. Kukaan ei saanut enää oikeita oppikirjoja vaan kaikki kirjat olivat sähköisiä. Oppilaille opetettiin melkein kaikki asiat erilaisten älylaitteiden avulla. Kyniä ja paperia ei enää juuri käytetty ja käsinkirjoitusta opetettiin vain lisämaksusta. Liiallinen älylaitteiden käyttö aiheutti päänsärkyä ja väsymystä. Ruokakin tehtiin 3D tulostimella ja se oli tosi mautonta. Oppilaat söivät epäterveellisesti.*

*Tulevaisuuden koulu oli tylsä ja ankea paikka, sillä se oli kauttaaltaan harmaata ja käytävillä oli ainoastaan exit kylttejä. Koulun seinillä oli älytauluja, joita sai käyttää ja ympäriinsä tuoleja joilla voi istua ja pelata puhelimella. Kaikki olivat tylsiä ja elottomia ja välitunneillakin kaikki olivat vain puhelimilla taikka istuivat sisällä. Kaikki sai valita mitä välitunnilla halusi tehdä. Raittiin ilman puute sai oppilailla aikaan huonovointisuutta.*

*Tulevaisuuden koulussa opettajat antoivat vain nettisivun, jolta oppilaat tekisivät tehtäviä. Tehtävät oli ihan turhia kun ne olisi voitu tehdä kotonakin. Kaikki opettajat eivät jaksaneet tulla edes paikalle,*

*joten heidän tilallaan oli robotit. Opettajat eivät pitäneet kunnon kuria ja tunneilla kukaan ei kuunnellut ja keskittynyt, sillä kaikki vaan snäppäilivät ja pelasivat tietokoneella. Kaikki kokeet tehtiin sähköisesti. Käytöstapoja ei enää opetettu ja oppilaat olivat hirveän levottomia älylaitteiden säteillä.*

*Liikuntatunneilla pelattiin wii-sportia tai katsottiin liikkeitä puhelimesta, joita piti matkia ja suorittaa. Kuviksessa saatiin vaan ipadit, joille piti piirtää. Tekninen työ oli kokonaan lopetettu koska sitä ei pidetty tärkeänä ja tilalla oli ohjelmointia. Koulupäivät olivat lyhyitä, mutta ne tuntuivat tosi pitkiltä.“*

### 5.2.2 Viihtyvyys

Tutkimuksessamme viihtyvyys teemaa käsitteleviksi vastauksiksi laskettiin kaikki vastaukset, jotka käsittelivät koulun sisä- ja ulkotiloja taikka koulun yleistä ilmettä. Tutkimuksessamme yleinen ilme käsittää muun muassa vastaukset, jotka liittyvät sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen, sääntöihin sekä koulun yhteistyöhön muiden toimijoiden kanssa.

Negatiiviset kehyskertomukset tuottivat runsaasti vastauksia, joissa käsiteltiin koulun viihtyvyyttä. Suurin osa viihtyvyyteen liittyvistä vastauksista käsitteli koulun sisätiloja, joita kuvailtiin osassa vastauksista hyvin yksityiskohtaisesti. Muutamassa vastauksessa kuvailtiin myös koulun pihaa ja ympäristöä. Koulun yleistä ilmettä käsitteleviä vastauksia ei juurikaan ollut. Osa vastauksista sivusi koulussa vallitsevia sääntöjä, mutta nämä vastaukset olivat vahvemmin yhteydessä opetus ja pedagogiikka teemaan, joten ne esitellään tutkimuksessamme myöhemmin opetus ja pedagogiikka kappaleessa.

Koulun sisätiloja kuvailevissa vastauksissa kouluja sekä koulun luokkatiloja kuvailtiin usein hyvin suuriksi, mutta tylsiksi ja pelkistetyiksi. Osassa vastauksista luokkahuoneet oli kokonaan poistettu ja kaikki opiskelivat yhdessä suuressa tilassa. Useammassa vastauksessa todettiin, että pulpetit oli kokonaan päätetty poistaa ja oppilailla oli ainoastaan penkit taikka tableteille suunnitellut telineet joiden vieressä he joutuivat seisomaan. Suuret opiskelutilat, joissa useat eri luokat opiskelivat yhtäaikaaisesti, aiheuttivat myös huolta työskentelyrauhan ylläpitämisestä. Koulun sisätiloja kuvailtiin usein myös moderneiksi mutta liiallisen modernisuuden nähtiin luovan kouluun ankean ja

tylsän tunnelman. Kouluja kuvailtiin myös värittömiksi ja harmaiksi. Koulun värittömyys ja pelkistyneisyys loi vastausten perusteella ahdistavan tunnelman tulevaisuuden kouluun. Vastausten perusteella kouluissa vallitsi mielentilaa latistava tunnelma. Modernisuuden lisäksi koulut sisälsivät paljon erilaista elektroniikkaa. Osassa vastauksista kerrottiin, että elektroniikkaa oli jopa liikaa.

*“Koulu oli suuri kuin mikä. Astuin sisään suuresta lasisesta ovesta, joka aukesi itsekseen. Koulun aula oli valtava. Siinä oli paljon lasisia maisemahissejä ja korkealla oli iso ilmoitustaulu, joka oli tietenkin elektroninen.” (Negatiivinen, 8.)*

*“Ei olisi pulpetteja vaan seistäisiin ja tabletille tai tietokoneelle olisi oma pidike.” (Negatiivinen, 13.)*

*“Käytävillä oli ainoastaan vihreät hätäpoistumistiet ja punaisella palopostit.” (Negatiivinen, 27.)*

*“Luokkahuoneita ei olisi vaan koko koulu opiskelisi yhdessä tilassa samoja asioita joten työrauhaa ei olisi.” (Negatiivinen, 4.)*

*“Siellä oli liikaa laitteita.” (Negatiivinen, 5.)*

*“Kaikkialla oli harmaata ja ahdistava tunnelma.” (Negatiivinen, 19.)*

*“Koulu oli väritön, koska kuvistyötkin tehtiin tableteille.” (Negatiivinen, 31.)*

Koulun ulkotiloja eli pihaa ja ympäristöä kuvailtiin myös pelkistetyksi ja tyhjäksi. Piha ei tarjonnut oppilaille virikkeitä vaan harrastus ja leikkimahdollisuudet olivat vaatimattomia. Ulkona oli lähinnä vain penkkejä, joilla voi istua ja pelata puhelimella, taikka lukea virtuaalisia kirjoja joita oli tarjolla. Ulkotiloilla oli passivoiva vaikutus oppilaisiin, ja osa vastauksista oli kirjoitettu huolestuneeseen sävyyn.

*“Koulun pihalla oli vain vaatimaton koripallokenttä ja sitä ympäröivät aidat.” (Negatiivinen, 16.)*

*“Ulkona oli tyhjää.” (Negatiivinen, 1.)*

*“Piha oli täynnä penkkejä, joissa oppilaat tuijottivat kännyköitään.” (Negatiivinen, 9.)*

### 5.2.3 Kouluyhteisö

Negatiiviset kehyskertomukset sisälsivät myös joitakin kouluyhteisöön liittyviä vastauksia. Tutkimuksessamme kouluyhteisöön liittyviin vastauksiin sisältyivät vastaukset, jotka käsittelivät koulun sosiaalista ympäristöä, koulussa toimivia henkilöitä sekä kiusaamista. Negatiivisista



kehyskertomuksista yksikään ei käsitellyt kiusaamista. Sosiaaliseen ympäristöön ja koulussa toimiviin henkilöihin liittyviä vastauksia oli muutamia.

Vastauksissa kouluyhteisöä kuvailtiin elottomaksi ja tylsäksi. Osassa vastauksista oltiin huolissaan siitä, että oppilaiden sosiaaliset taidot eivät pääse kehittymään tulevaisuuden kouluyhteisössä. Vastauksissa kuvailtiin työskentelyn tapahtuvan usein itsenäisesti tietokoneen välityksellä, jolloin kaikki normaali kanssakäyminen muiden kanssa jää kokematta. Kehittyneen teknologian ansioista kontaktin ottaminen muihin voitiin tehdä erilaisten laitteiden, kuten tietokoneiden, tablettien ja puhelimien välityksellä. Osassa vastauksissa kuvailtiin kuinka koulun henkilökunta kuten opettajat, keittäjät ja siivoojat oli kokonaan korvattu roboteilla, jonka takia koulussa vallitsi eloton tunnelma.

*“Kaikki olivat tylsiä ja elottomia, jopa siivoojat ja keittäjät oli korvattu roboteilla.” (Negatiivinen, 22.)*

*“Kenenkään ei tarvitse enää viitata, koska tableteilla pyydetään lupaa vastaamiseen, vastaaminen tapahtuu tabletin kautta.” (Negatiivinen, 29.)*

*“Oppilaiden sosiaaliset taidot ei kehity ja ei opita ryhmätyöskentelyä, eikä saada uusia kavereita, koska koulua käydään tietokoneen välityksellä.” (Negatiivinen, 2.)*

#### 5.2.4 Opetus ja pedagogiikka

Negatiivisten kehyskertomusten pohjalta tuli huomattavasti eniten vastauksia opetukseen ja pedagogiikkaan liittyen. Tutkimuksessamme opetukseen ja pedagogiikkaan liittyviksi vastauksiksi lasketaan kaikki ne vastaukset, jotka käsittelevät joko opettajan roolia, oppisisältöjä ja opetuksen järjestämistä tai arviointia. Negatiiviset kehyskertomukset tuottivat vain muutamia arviointiin liittyviä vastauksia. Opettajan rooliin sekä oppisisältöihin ja opetuksen järjestämiseen liittyviä vastauksia puolestaan oli todella runsaasti.

Opetukseen ja pedagogiikkaan liittyvissä vastauksissa teknologia oli suuressa roolissa. Suurin osa tätä aihetta käsittelevistä vastauksista käsitelivät aihetta teknologisesta näkökulmasta. Tämä näkyi myös opettajan rooliin liittyvissä vastauksissa. Useassa vastauksessa opettaja oli kokonaan korvattu roboteilla taikka tietokoneohjelmilla sekä muilla teknisillä laitteilla, jotka hoitivat opettajien

puolesta opetuksen sekä opettajalle kuuluvat tehtävät. Vastausten perusteella opettajan rooliksi nähtiin useimmiten pelkkä tehtävien jakaminen oppilaille sekä oikeiden vastausten paljastaminen. Osassa vastauksista kyseenalaistettiin koko koulun tarkoitus koska koulussa annetut tehtävät olisi voitu tehdä kotonakin. Useimmiten vastauksissa opettajan opettamisen roolia joko vähäteltiin taikka kritisoiitiin. Vastauksissa todettiin, että tulevaisuuden koulun opettajat eivät ole tarpeeksi innostavia. Opiskelu koettiin itsenäiseksi toiminnaksi, koska opettajat olivat välinpitämättömiä eikä heitä kiinnostanut opettaa kunnolla. Osassa vastauksista opettajia kuvailtiin niin välinpitämättömiksi, etteivät he vaivaantuneet edes tulemaan paikan päälle vaan pistivät kotoa käsin opetuksen pyörimään valkokankaalle. Osassa vastauksista oli suoraan kirjoitettu, että tulevaisuuden kouluissa opettajaa ei tarvittaisi laisinkaan.

*“Opettaja oli täysin mykkä koko tunnin ja oppilaat lukivat vain materiaaleja joita olisivat voineet lukea kotonaankin.” (Negatiivinen, 3.)*

*“Opettajat oli korvattu roboteilla, jotka jakoivat tehtäviä.” (Negatiivinen, 20.)*

*“Opettajia ei tarvita, koska tehtävät saatiin suoraan tietokoneelta.” (Negatiivinen, 33.)*

*“Opettajaa ei huvittanut tulla paikanpäälle vaan, voi hän bluetoothin avulla valkokankaalta opettaa oppilaitaan tai hommata robotin hänen paikalleen.” (Negatiivinen, 15.)*

Kaikista eniten vastauksia tuli oppisisältöihin ja opetuksen järjestämiseen liittyen. Pääsääntöisesti vastauksissa todettiin, että oppikirjat on kokonaan korvattu tietokoneilla ja tableteilla, joiden avulla opiskelu suoritettiin. Oppilaille ei opetettu enää ollenkaan kirjoitustaitoa, jonka seurauksena osa oppilaista ei osannut käyttää kynää ollenkaan. Suurimmassa osassa vastauksista todettiin että, oppilailla ei ollut muita varusteita kuin oma henkilökohtainen tietokone tai tabletti, jota he kuljettivat mukanaan ja jonka parissa tekivät kaikki koulutyönsä. Monissa vastauksissa tulikin esille huoli, siitä että kun opetus painottuu suurelta osalta ruudun välityksellä opiskeluun, niin liiallinen ruudun tuijottaminen aiheuttaa oppilaille päänsärkyä ja väsymystä sekä muita terveydellisiä ongelmia.

*“Oppilailla oli pelkät tietokoneet ja tabletit eikä kirjoja käytetty enää ollenkaan.” (Negatiivinen, 25.)*

*“Tulevaisuuden koulussa ei oppinut kirjoittamaan tai käyttämään kynää kun kaikki tehtiin tabletille ja tietokoneille.” (Negatiivinen, 18.)*

*“Liika älylaitteiden käyttö aiheuttaa päänsärkyä.” (Negatiivinen, 7.)*

Teknologian nähtiin vallanneen kaikki oppiaineet. Erityisesti taito- ja taideaineet. Useassa vastauksessa todettiin, kuinka kuvaamataidon tunnilla piirtäminen suoritettiin pelkästään tabletille, jonka jälkeen valmiit työt tulostettiin taikka tai ainoastaan tallennettiin tabletilla oleviin kansioihin. Myös käsitöissä oli siirrytty lähinnä ohjelmoinnin harjoitteluun. Liikuntatunneilla opettajat eivät kannustaneet oppilaita enää liikkumaan ryhmässä vaan jokainen sai katsoa puhelimelta tai tabletilta harjoiteltavat suoritukset, joita yritti mallintaa. Parissa vastauksessa liikunta oli korvattu kokonaan wii-sportin pelaamisella. Vastausten mukaan musiikintunneilla erilaiset musiikkisovellukset olivat olennainen osa tuntia.

*“Liikunta oli wii-sporttia.” (Negatiivinen, 11.)*

*“Käsitöissä vain ohjelmoitiin, muun työskentelyn sijasta.” (Negatiivinen, 14.)*

*“Kuvaamataidon tunneilla tabletit korvasivat paperin ja tunneilla tehtävät työt piirrettiin tableteille, jonka jälkeen ne tallennettiin tai tulostettiin.” (Negatiivinen, 30.)*

Teknologian avulla tapahtuva opiskelu oli passivoittanut oppilaita ja muun muassa erilaiset retket oli korvattu kaiuttimilla ja virtuaalilaseilla. Koska koulussa tapahtuva opiskelu oli lähinnä eri laitteiden ruudun äärellä istumista ja osassa vastauksista olikin todettu, että koulunkäynti voidaan suorittaa kokonaan kotoa käsin. Samalla huolenaiheeksi oli nostettu se, että tehtäviä tehdessä ei voisi saada neuvoja tai apua keneltäkään.

*“Virtuaalilasit ja kaiuttimet korvasivat luokkaretket.” (Negatiivinen, 24.)*

*“Koulua käytäisiin istuen kotona katsoen opettajan opetusvideoo, mitäs jos ei ymmärrä asiaa opettaja ei ole neuvomassa.” (Negatiivinen, 32.)*

Vastauksissa kuivailtiin myös, kuinka teknisiä laitteita oli niin paljon yhtäaikaaisessa käytössä, että nettiyhteys oli huono. Tämän takia tehtävien tekeminen oli hidasta ja välillä jopa mahdotonta. Joissain vastauksissa kuvailtiin, kuinka teknologiset laitteet tekivät kaiken oppilaiden puolesta, jolloin oppilaat itse eivät oppineet mitään. Vastauksista välittyi huoli, että tulevaisuuden koulussa teknisiä ja digitaalisia laitteita sekä salasanoja niiden käyttämiseen tulee olemaan liikaa.

*“Kaikki tehtävät olivat verkossa ja netti oli huono liiallisen elektroniikan käytön takia.”*

**(Negatiivinen, 17.)**

*“Salasanoja oli miljoona, ja jos unohti salasanan läksyjen tekeminen oli mahdotonta.”*

**(Negatiivinen, 5.)**

*“Tulevaisuuden koulu on liian hieno. Siellä ei opi mitään, vaan kaikki tehdään sinulle valmiiksi.”*

**(Negatiivinen, 6.)**

Vastausten mukaan teknologian käyttö loi luokan levottoman ilmapiirin, jota opettajat eivät tarpeeksi tarkkaan kontrolloineet. Parissa vastauksessa kerrottiin myös, kuinka yleisten käytöstapojen hallinta oli heikentynyt. Lisäksi oppilaiden mielenkiinto ja keskittyminen saattoi suuntautua, opetuksen sijasta, tietokoneiden ja puhelimien kautta viestittelyyn, eivätkä opettajat huomanneet tätä. Heikentynyt kuri ja levoton ilmapiiri nähtiin oppimisen kannalta negatiivisina asioina.

*“Käytöstapoja ei opetettu paljon, koska koulu perustui vain futuristiseen tekniikkaan jolloin käytännön käytös oli ala-arvoista.”* **(Negatiivinen, 26.)**

*“Matikantunnilla sai olla puhelimilla ja kaikki käytti vaan laskinta ja snäppäili eikä kukaan saanut mitään tehtyä.”* **(Negatiivinen, 18.)**

*“Oppilaat olivat levottomia ja älylaitteet säteilivät.”* **(Negatiivinen, 23.)**

Arviointi nousi esille muutamassa vastauksessa. Lähinnä huolenaiheena nähtiin se, että tulevaisuuden koulussa numeroarviointi poistettaisiin kokonaan. Oppilaat pelkäsivät, että sanallinen arviointi, erilaiset projektit sekä kehityskeskustelut tulisivat kokeiden ja numeroarvioinnin tilalle. Erityisesti taito- ja taideaineista haluttiin saada numeerinen arvio.

*“Kokeita ja todistuksia ei enää ollut ja ne kuitattiin projekteilla joita ei edes arvioitu, sekä arviointikeskusteluilla joissa ei ole mitään järkeä. Numerot ovat valehtelematonta faktaa ja lapset pitävät itsekkin mielummin numeroista.”* **(Negatiivinen, 2.)**

### 5.2.5 Koulupäivän rakenne

Tutkimuksessamme vastaukset, jotka käsittelivät koulupäivän pituutta, tuntijakoja, välitunteja tai kouluruokailua laskettiin koulupäivän rakennetta käsitteleviksi vastauksiksi. Negatiiviset kehyskertomukset tuottivat melko runsaasti koulupäivän rakennetta käsitteleviä vastauksia. Useimmiten vastauksissa kuvailtiin, joko koulupäivien, yksittäisten oppituntientuntien tai välituntien ja ruokailun ajallista pituutta. Osassa vastauksista oli listattuna myös oppiaineita, joita tulevaisuuden kouluissa tullaan painottamaan sekä myös niitä oppiaineita, joita tulevaisuuden koulussa ei tulla enää opettamaan.

Koulupäivän pituutta käsitteleviä vastauksia oli muutamia. Useimmiten näissä vastauksissa koulupäivien pituus oli suoraan ilmoitettu tunteina. Vastauksien pohjalta ei löytynyt yhtä selkeää linjaa, jota vastaukset olisivat noudatelleet, vaan koulupäivien pituutta oli määriteltä laadasta laitaan. Osassa vastauksista koulupäivien pituutta oli kuvailtu liian lyhyiksi, jonka takia koulussa ei ehtinyt oppia tarpeeksi. Muutamassa vastauksessa taas todettiin, että koulupäivät olivat liian pitkiä ja uuvuttavia. Parissa vastauksessa oli myös kuvailtu, kuinka koulupäivien määrää oli vähennetty, mutta koulupäivien pituutta vastaavasti pidennetty.

*“Lyhyet koulupäivät, eikä ole paljoo aikaa oppimiseen.” (Negatiivinen, 8.)*

*“Koulua kahtena päivänä viikossa, mutta päivät ovat pidempiä.” (Negatiivinen, 32.)*

Tuntijakoa koskevat vastaukset tuli muutamia ja ne sisälsivät useimmiten kuvailuja oppituntien pituudesta sekä opetettavista aineista. Vastauksissa oppituntien pituutta määriteltäessä, todettiin usein oppituntien olevan lyhyitä. Oppiaineista esillä olivat erityisesti taito- ja taideaineet. Osassa vastauksista oltiin huolissaan, että taito- ja taideaineet tulevat olemaan tulevaisuuden koulussa liian suuressa roolissa, jolloin lukuaineiden opetus jää liian vähälle. Toisaalta huolta herätti myös, pelko siitä, että osa taito- ja taideaineista poistettaisiin kokonaan tulevaisuuden koulussa opetettavien oppiaineiden listalta.

*“Oppitunnit olivat lyhyitä.” (Negatiivinen, 28.)*

*“Taito ja taideaineita oli aivan liikaa ja ne olivat varastaneet aikaa oikeasti hyödyllisiltä aineilta (lukuaineet).” (Negatiivinen, 9.)*

*“Ei opetettu ollenkaan liikuntaa kuvista ja kässää.” (Negatiivinen, 15.)*

Useimmissa välitunteja käsittelevistä vastauksista todettiin, että välitunnit oli korvattu joko tietokoneen tai kännykän pelaamisella, eikä ulos enää tarvinnut mennä. Parissa vastauksessa kerrottiin myös, kuinka välitunnit oli kokonaan poistettu. Vain parissa vastauksessa oli kerrottu oppilaiden käyvän ulkona välituntien aikana. Välituntien korvaaminen erilaisten elektronisten pelien pelaamisella, sekä raittiin ulkoilman puute nähtiin yhdeksi tulevaisuuden koulun huolenaiheeksi.

*“Välitunnit oli korvattu videopeleillä tietokoneessa.” (Negatiivinen, 10.)*

*“Välitunteja ei ole ja ulkonaolon puute ja jatkuva ruudun tuijottaminen aiheuttaa päänsärkyä.”*

**(Negatiivinen, 25.)**

*“Välitunnilla voi lukea vai virtuaalikirjoja tai pelata puhelimella.” (Negatiivinen, 3.)*

Oppilaat näkevät ruokailun selvästi tärkeänä osana koulupäivää, sillä ruokailua käsitteleviä vastauksia oli melko runsaasti. Negatiiviset kehyskertomukset tuottivat useita vastauksia, joissa ruuan laatua moitittiin. Vastauksissa osoitettiin myös huolta oppilaiden jaksamisesta tulevaisuuden koulussa, jossa ruoka oli epäterveellistä ja ala-arvoista. Muutamassa vastauksessa todettiin, kuinka kouluruokailu korvataan kokonaan omilla eväillä, joita syödään luokassa, samalla kun tehdään tehtäviä tableteilla tai tietokoneilla. Ruokailua koskevissa vastauksissa teknologian näkökulma, oli myös monesti nostettu esille. Osassa vastauksista kerrottiin, kuinka ruoka tehdään 3D tulostimilla ja osassa vastauksissa kuvailtiin, kuinka ruoka tilattiin tableteilla ja noudettiin luokan seinässä olevasta luukusta. Vastaukset sisälsivät selvästi huolen siitä, että tulevaisuuden koulussa edes ruokailun ajaksi ei pyhitetty rauhaa tableteilta ja tietokoneilta, vaan ne oli yhdistetty osaksi ruokailua.

*“Huonon ruuan takia ei jaksaa opiskella.” (Negatiivinen, 28.)*

*“Ruoka mautonta soosia joka oli tehty 3D tulostimella.” (Negatiivinen, 21.)*

*“Ruuan voi syödä samalla kun tekee tehtäviä ruudulta, edes ruokailun ajaksi ei saa taukoa ruudulta.”*

**(Negatiivinen, 17.)**

*“Ei ruokasalia, koska ruuat tilataan tabletilla.” (Negatiivinen, 33.)*

### 5.2.6 Kokoavat teemat

Yllä esiteltyjen neljän teeman lisäksi aineistosta oli löydettävissä kolme muuta teemaa, jotka sisältyivät osaltaan näihin kaikkiin jo edeltä esiteltyihin teemoihin. Kutsumme näitä kolmea muuta teemaa kokoaviksi teemoiksi. Aineistomme kokoavat teemat ovat: autonomia, hyvinvointi ja teknologia. Nämä kokoavat teemat ovat eräänlaisia näkökulmia, joiden kautta oppilaat käsittelivät, ja joiden avulla he kertoivat muiden neljän teeman aiheista vastauksissaan.

Kun negatiivisten kehyskertomusten vastauksia tutkii kokoavien teemojen valossa, on helppo havaita, että erityisesti teknologian näkökulma on vahvasti esillä lähes jokaisessa vastauksessa. Kaikki neljää aineistosta poimittua teemaa oli käsitelty jokaisesta kokoavan teeman näkökulmasta. Negatiivisten kehyskertomusten vastauksissa, teknologian näkökulma oli kuitenkin selvästi hallitsevin näkökulma. Toiseksi eniten vastauksia oli kirjoitettu hyvinvoinnin näkökulmasta. Myös autonomian näkökulmasta kirjoitettuja vastauksia oli löydettävissä muutamia, mutta näitä oli vähemmän kuin kahden muun kokoavan teeman näkökulmien sisältämiä vastauksia. Monesti vastauksissa saattoi olla vaikuttamassa useampikin kokoavan teeman näkökulma. Esimerkiksi teknologian lisääntyminen sai aikaan huolen oppilaiden terveydellisiin seikkoihin liittyen.

Teknologisuutta käsittelevissä vastauksien yhteydessä useimmiten mainittiin tietokoneet, tabletit ja puhelimet. Nämä laitteet kuuluvat jo tänä päivänä tavanomaiseen oppilaiden varustukseen. Vastauksissa nämä laitteet olivat saaneet vieläkin mittavamman roolin tulevaisuuden koulussa ja ne olivat yleistyessään syrjäyttäneet ja korvanneet useat muut työskentelyvälineet ja -tavat. Näiden lisäksi vastauksissa tuli esille myös monia uusia teknologisia keksintöjä, joita uskottiin olevan tulevaisuuden kouluissa.

*“Käytävillä oli virtuaalisia kirjoja ja ei tarvitse reppua, läksyt tehdään puhelimella.” (Negatiivinen, 20.)*

*“Naulakot toimivat äänitunnisteella.” (Negatiivinen, 12.)*

Hyvinvoinnin näkökulmasta kirjoitettuja vastauksi oli myös useita. Huolenaiheena vastauksissa oli oppilaiden jaksaminen koulussa. Vastauksissa tuli esille niin fyysisiä kuin henkisiäkin huolenaiheita. Erityisesti teknologian lisääntyminen tulevaisuuden kouluissa nähtiin oppilaiden terveyttä

vaarantavana seikkana. Myös ruoan laadun ja ruokailun arvostuksen laskeminen tulevaisuuden kouluissa nähtiin eräänlaisena uhkana oppilaiden terveydelle. Myös oppilaiden autonomisen päätäntävällän lisääminen esimerkiksi välitunteja ajatellen, nähtiin oppilaiden jaksamisen ja hyvinvoinnin kannalta uhkaavana asiana.

*“Pää ei kestänyt joka tunnilla käytettäviä tietokoneita, läppäreitä ja padeja.” (Negatiivinen, 7.)*

*“Ylemmillä luokilla huomattiin jo ongelmia liiallisesta ruudun tuijottamisesta.” (Negatiivinen, 19.)*

*“Kun välitunnit sai olla sisällä oppilaat olivat väsyneitä ja nuutuneita.” (Negatiivinen, 22.)*

Negatiivisten kehyskertomusten pohjalta saatiin vain muutama vastaus oppilaiden autonomian näkökulmaan liittyen. Vastauksissa tuli esimerkkejä tilanteista, joissa oppilaiden autonomian lisääminen nähtiin negatiivisessa valossa.

*“Kuvistunneilla sai päättää aiheen itse ja tunti meni pelleilyksi.” (Negatiivinen, 30.)*

*“Ruoan sai päättää itse ja monet söikin tosi epäterveellisesti vaan hampurilaisia ja ranskalaisia ja jälkkäriksi suklaakiisseliä ja donitseja, ruokajuomana oli limpparia.” (Negatiivinen, 14.)*

### 5.3 Analyysien vertailu

Kuten yllä on esitelty, keräämämme aineisto sisälsi sekä positiivisen kehyskertomuksen, että negatiivisen kehyskertomuksen pohjalta kirjoitettuja vastauksia. Nämä kaksi kehyskertomusta tuottivat toisistaan poikkeavia vastauksia. Tässä kappaleessa vertailemme näiden kahden kehyskertomuksen tuottamia vastauksia keskenään. Vertailua teemme analyysissa käyttämiemme teemojen mukaan.

Viihtyvyyttä käsittelevissä vastuksissa oli tyypillistä, että tulevaisuuden koulua ja luokkatiloja oli kuvailtu suuriksi ja moderneiksi. Viihtyvyyteen positiivisesti vaikuttaviksi tekijöiksi nähtiin suuret ja avarat luokkatilat, jotka tarjosivat mahdollisuuden monipuolisen ja henkilökohtaisemman opetuksen järjestämiseen pienille ryhmille. Toisaalta negatiivisissa vastauksissa suuret luokkatilat nähtiin uhkana sille, että useiden ryhmien opiskellessa samanaikaisesti suurissa luokkatiloissa työskentelyrauha rikkoontuisi ja luokan valtaisi levoton ilmapiiri. Positiivisissa vastauksissa



viihtyvyyttä lisäsi koulun värikkyys ja valoisuus, sekä viherkasvit sekä muut sisustukselliset elementit. Negatiiviseksi seikoiksi taas nähtiin koulun väriltömyys, harmaus ja pelkistyneisyys. Viihtyisän koulun tilat ja piha olivat virikkeellisiä ja tarjosivat oppilaille mahdollisuuden harrastaa ja toteuttaa itseään monipuolisesti. Vaatimattomat ja pelkistetyt piha-alueet, jotka eivät tarjonneet oppilaille virikkeitä, korostuivat taas negatiivisissa vastauksissa. Oppitunneilla viihtyvyyttä lisääväksi seikaksi nähtiin mahdollisuus valita itselleen sopivin istuin ja työskentelypaikka. Negatiivisissa vastauksissa oppitunnin viihtyvyyttä alentavana tekijänä taas nähtiin penkkien ja pulpettien korvaaminen tablettitelineillä, jolloin opiskelu tapahtui seisten telineen vierellä.

Kouluyhteisöön positiivisesti vaikuttaviksi asioiksi vastauksissa oli lueteltu rauhallinen ja kannustava ilmapiiri. Tällainen ilmapiiri antaa hyvän mahdollisuuden tutustua huoletta uusiin ihmisiin ja mahdollistaa uusien ystävien saamisen. Negatiivista kouluyhteisöä taas kuvailtiin elottomaksi ja tylsäksi, jossa opettajat, keittäjät ja siivoojat oli korvattu roboteilla. Samalla esille nousi huoli, että oppilaiden sosiaaliset taidot eivät pääse kehittymään kouluyhteisössä, jossa normaaliin tapaan tapahtuva arjen kanssakäyminen hoidetaan erilaisten laitteiden välityksellä. Teknologian nähtiin luovan uhkakuvia kouluyhteisön ilmapiirille. Positiivisissa vastauksissa korostettiin, kuinka hyvän ilmapiirin omaavassa kouluyhteisössä ei esiintyisi kiusaamista. Negatiivisen kehyskertomuksen vastauksissa kiusaaminen aiheena ei noussut ollenkaan esille.

Opetukseen ja pedagogiikkaan liittyviä vastauksia tuli runsaasti niin positiivisten kuin negatiivistenkin kehyskertomusten pohjalta. Yhtäläisyytenä näissä vastauksissa oli, että teknologian näkökulma oli vahvasti mukana lähes jokaisessa vastauksessa. Positiivisissa vastauksissa teknologia nähtiin mahdollisuutena uusien oppimista tukevien käytännöllisten keksintöjen ja sovellusten kehittelylle. Tietokoneiden tablettien ja puhelimien hyödyntäminen opetuksen tukena nähtiin hyödyllisenä ja mieluksena vaihtoehtona, osana kaikkia oppiaineita. Toisaalta negatiivisen kehyskertomuksen vastauksista nousi esille huoli siitä, että teknologia nousisi tulevaisuuden koulussa liian suureen rooliin. Teknologian kehityksen uhkakuvana nähtiin, että se syrjäyttää täysin muut työskentelyvälineet kuten kirjat, paperin ja kynät. Tämän seurauksena oppilaat eivät osaa enää käyttää kyniä, saati hallitse käsinkirjoitustaitoa. Huolta kannettiin myös siitä, että esimerkiksi osa taito- ja taideaineista menettävät merkityksensä teknologian astuessa liian suureen rooliin.

Sekä positiivisissa, että negatiivisissa vastauksissa oli kirjoitettu, kuinka tulevaisuuden koulussa opettajan voisi ainakin tilapäisesti korvata teknologisilla laitteilla tai virtuaalisella opettamisella. Positiivisissa vastauksissa tällaisesta menettelystä ei nähty olevan merkittävää haitta, kun taas negatiivisissa vastauksissa joitain haittatekijöitä oli löydettävissä. Haittapuoliksi nähtiin, että virtuaalisesti tapahtuvan opetuksen myötä opettajan rooliksi tulisi vain tehtävien ja oikeiden vastausten jakaminen ja henkilökohtainen opetus puuttuisi kokonaan. Positiivisen kehyskertomuksen vastauksissa tulevaisuuden koulun myönteistä opettajaa oli kuvailtu mukavaksi ja ammattitaitoiseksi henkilöksi, joka omaa sallivan auktoriteetin ja joka uskaltaa luottaa oppilaisiinsa, antamalla näille myös vastuuta omasta opiskelustaan. Negatiivisten kehyskertomusten vastauksissa taas kuvailtiin tulevaisuuden opettajan negatiivisia ominaisuuksia. Negatiivisiksi ominaisuuksiksi nähtiin opettajan välinpitämättömyys sekä kiinnostuksen puute oppilaidensa innostamista kohtaan.

Positiivisissa vastauksissa tulevaisuuden kouluissa oppimistilanteissa hyödynnettiin mahdollisimman monipuolisesti lähiympäristöä ja oppimista harjoitettiin fyysisten kokemusten ja esimerkkien avulla. Koulussa järjestettäisiin erilaisia retkipäiviä tuomaan vaihtelua tavanomaisten koulupäivien lisäksi. Negatiivisissa vastauksissa taas painottui, kuinka opetus tulevaisuuden kouluissa on menossa oppilaita passivoittavampaan suuntaan, koska oppiminen ja työskentely tapahtuvat lähes poikkeuksetta jonkinlaisen älylaitteen parissa. Näissä vastauksissa oli kuivailtu muun muassa, kuinka virtuaalilasit ja kaiuttimet korvaavat kokonaan kaikki luokkien yhdessä tekemät opintoretket.

Arvioinnin osalta aineistomme vastauksista, ei ole poimittavissa selkeää arviointilinjausta, jollaista oppilaat haluaisivat tulevaisuuden koulussa olevan. Osa näki numeerisen arvioinnin poistamisen hyvänä asiana, kun taas toisia ajatus numeerisen arvioinnin poistamisesta hirvitti. Suullisesti suoritettavat kokeet ja palkitsemisjärjestelmä osana erilaisia suorituksia nähtiin myönteisinä asioina.

Koulupäivän rakennetta käsittelevissä vastauksissa positiiviset kehyskertomukset tuottivat vastauksia, joissa tulevaisuuden koulussa myönteisiksi asioiksi nähtiin muun muassa koulupäivien muuttamisen liukuviksi. Eli oppilaat voisivat itse päättää asetettujen rajojen puitteissa, koska tulevat ja koska lähtevät koulusta. Myönteiseksi nähtiin sekin, että koulussa oltaisiin vain se aika, mikä kuluisi tehtävien ja harjoitusten tekemiseen. Negatiivisen kehyskertomuksen vastaukset eivät

puolestaan tuottaneet yhtä selkeää kuvaa siitä, minkä mittaisia koulupäivien tulisi olla. Osa pelkäsi, että koulupäivät typistyvät liian lyhyiksi, jolloin ei jää tarpeeksi aikaa asioiden oppimiseen, kun taas osa kirjoitti, kuinka koulupäivät tulevaisuuden koulussa ovat niin pitkiä, että oppilaat väsyvät.

Tuntijaon osalta positiivisiksi asioiksi oppilaat näkivät, että lukujärjestyksiä yksilöllistettäisiin, jolloin jokainen oppilas voisi opiskella itseään kiinnostavia oppiaineita enemmän. Taito- ja taideaineiden määrän lisääminen tulevaisuuden koulussa nähtiin positiivisena asiana. Toisaalta osa negatiivisen kehyskertomuksen vastauksista korosti, että taito- ja taideaineet eivät saisi vallata liikaa aikaa lukuaineilta. Negatiivisissa vastauksissa huolenaihetta herätti myös välituntien rooli. Näissä vastauksissa pelkona oli, että välitunnit poistettaisiin kokonaan, tai että välitunnit korvattaisiin erilaisten elektronisten pelien pelailulla, jolloin oppilaat eivät pääsisi haukkaamaan raitista ilmaa. Positiivisissa vastauksissa taas toivottiin, että tulevaisuuden koulussa välitunneilla saisi itse päättää mitä tekee. Välitunneilla olisi esimerkiksi mahdollista käydä koulun alueen ulkopuolella hoitamassa omia asioitaan.

Kouluruoka ja -ruokailu olivat vahvasti esillä niin oppilaiden positiivisissa kuin negatiivisissakin vastauksissa. Kouluruokailu nähtiin tärkeäksi osaksi koulupäivän rakennetta. Positiivisissa vastauksissa tulevaisuuden koulun ruoka nähtiin maittavana, terveellisenä sekä monipuolisena. Negatiivisissa vastauksissa taas nousi esille, että ruoka oli mautonta ja epäterveellistä, suorastaan ala-arvoista. Joissain negatiivisissa vastauksissa kerrottiin, kuinka tulevaisuuden koulussa kouluruoka oli kokonaan korvattu omilla eväillä. Positiivisissa vastauksissa tuli esille myös, kuinka tulevaisuuden koulussa oppilaat saivat ruokailla tarvittaessa useammin kuin kerran, ja että heillä oli mahdollisuus esittää toiveita kouluruoan suhteen.

Aineistomme kokoavien teemojen, eli autonomian, hyvinvoinnin ja teknologian, osalta positiivisen ja negatiivisen kehyskertomuksen tuottamat vastaukset erosivat huomattavasti toisistaan. Kuten jo aiemmin totesimme, nämä kokoavat teemat toimivat tutkimuksessamme eräänlaisina näkökulmina. Suurin ero tulikin siinä, että eri kehyskertomuksista saadut vastaukset olivat selkeästi painottuneet eri näkökulmiin. Positiivisen kehyskertomuksen vastaukset painottivat huomattavasti enemmän oppilaiden autonomian roolia tulevaisuuden koulua kuvaillessaan. Negatiivinen kehyskertomus sai aikaan vain muutaman oppilaan autonomiaa käsittelevän vastauksen. Negatiiviset kehyskertomukset taas painottivat huomattavasti enemmän oppilaiden terveyteen ja

hyvinvointiin liittyviä seikkoja. Samanlaisia seikkoja ei positiivisen kehyskertomuksen vastauksissa juurikaan ollut lueteltuna. Teknologia, kuten jo aiemmin totesimme, oli vahvasti esillä sekä positiivisissa että negatiivisissa vastauksissa. Näiden kahden kehyskertomuksen pohjalta saatiin siis teknologiaa käsitteleviä vastauksia kutakuinkin yhtä runsaasti. Pohdimme johtopäätökset-osiossa tarkemmin, mistä nämä vastauserot kahden eri kehyskertomusten välillä johtuivat.

#### *5.4 Aineiston peilaaminen teoriaan*

Tässä kappaleessa vertaamme, millaisia yhtymäkohtia tutkimuksemme aineistolla ja sitä tukevalla teoreettisella viitekehyksellä on. Tutkimuksemme normatiivisen luonteen vuoksi aineistomme vertailu teoriaan painottuu huomattavasti enemmän konkreettiseen oppimisympäristö-teemaan kuin teoreettisen viitekehyksemme historiaosuuteen. Toki, historiallista kehityslinjaa ei voida vastauksia analysoitaessa ja vertaillaessa poissulkea - virittiväthän kehyskertomuksen ohessa olevat kuvat oppilaiden ajatuksia vastata juuri historian kehityskulun valossa kohti tulevaisuuden koulua.

Aineistomme antaa kuvan ja ideoita siitä, millainen tulevaisuuden koulu parhaimmillaan ja päinvastaisesti, epäonnistuessaan on. Keräämästämme aineistosta löytyi paljon yhtäläisyyksiä konkreettisiin, silmillä nähtäviin ja koettaviin lapsen ajatusmaailmaan soveltuviin asioihin. Vastaukset olivat selkeästi kirjoitettu ja nähty oppilaan roolista käsin. Koulun tehtävään ja sen rooliin tulevaisuudessa ei niinkään tullut vastauksia. Rivien välistä asiaa tosin saatettiin sivuta "koulu on ilmainen"- ja "saisi henkilökohtaisempaa opetusta"-lausein, missä koulun yhteiskunnallinen tehtävä on edelleen tarjota maksutonta ja oppimista tukevaa opetusta.

Oppilaiden vastaukset liittyivät hyvin vahvasti oppimisympäristöjä kuvaileviin tekijöihin. Teoreettisessa viitekehyksessä esittämämme Piispasen (2008, 39) väitöskirjan malli oppimisympäristön nelijakoisesta ulottuvuudesta sekä uuden opetussuunnitelman linjaukset erityisesti oppimisympäristöjen osalta vastaavat hyvin aineistostamme esiin nousseita tekijöitä. Oppilaiden käsitykset tulevaisuuden koulusta perustuivat niin fyysisen tilan, pedagogisten menetelmien ja vaikuttimien kuin sosiaalisten suhteiden ja psyykkisten tekijöiden määrittelyyn. Olennaista oli, että oppilas nähtiin koko tulevaisuuden koulun muutosprosessin

keskiössä, jossa jokaisen yksilölliset tarpeet otettiin huomioon. Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan oppilaan tuleekin olla mukana suunniteltaessa oppimisympäristöjä oppilaan yksilöllisistä tarpeista käsin (POPS 2014, 30). Lisäksi koulun toimintakulttuurin tulee olla sellainen, että se mahdollistaa vuorovaikutuksen kaikkien kouluyhteisöön kuuluvien tahojen kanssa niin, että myös oppilas on yksi osa suunnittelua. (Silander & Ryymin 2012, 49, Malinen ym. 2016, 272). Luokkahuoneessa oppilaan autonomia nähtiin olennaisena osana mielekästä koulupäivää. Opettaja-oppilas-suhteessa tärkeää on opettajan antamat mahdollisuudet vaikuttaa sekä suunnitella yhdessä koulussa toteutettavia oppisisältöjä.

*“Saisi enemmän vaikuttaa oppiaineen sisältöön” (Positiivinen, 20.)*

*“Tulevaisuuden koulussa olisi vähemmän oppilaita per luokka, koska silloin saisi henkilökohtaisempaa opetusta, jolloin ymmärtäisi asiat helpommin ja saisi apua melkeimpä heti, ettei opi väärin.” (Positiivinen, 17.)*

Tulevaisuuden koulun fyysinen oppimisympäristö näyttäytyi onnistuessaan entistä pienempien luokkakokojen muodossa. Vaikka jo vuonna 1979 tehty päätös opetusryhmien pienentämisestä johti ensimmäisen ja toisen luokan oppilasmäärien pienenemisen 32:sta 25:een (Lappalainen 1991, 132-133) nousi asiaa kuitenkin edelleen esille. Ryhmäkoot nähtiin vieläkin olevan liian suuria henkilökohtaisemman opetuksen takaamiseksi. Ryhmäkoot olivat vain yksi tekijä tulevaisuuden koulun fyysisen oppimisympäristön muodostumisessa. Tärkeimmiksi asioiksi fyysisessä oppimisympäristössä nousivat koulun monipuoliset ja oppimista tukevat tilat, värikkyys sekä koulun piha-alueen virikkeellisyys. Monipuoliset ja muunneltavat tilat ovat esimerkiksi Björklidin (2005) mukaan oppimisen mielekkyyttä lisäävä tekijä (Björklid 2005, 12, 17). Lei (2010, 129-132) puolestaan painottaa fyysinen oppimisympäristön muodostuvan tilan koon ja muodon perusteella, mutta pitää myös tärkeänä koulun värimaailmaa ja yleistä ilmettä.

*“Värikkäämpi koulu voisi tuoda kivemman tunnelman, koska meidän koulu on suurimmaksi osaksi harmaa.” (Positiivinen, 6.)*

Sosiaalinen ja psyykinen oppimisympäristö näyttäytyivät aineistossamme hyvin laajana osana tulevaisuuden koulua. Luokkahenkeä pyrittiin parantamaan niin, että jokainen tunsi olonsa turvallisiksi ja hyväksytyksi osana kouluyhteisöä. Kannustava ilmapiiri nähtiin tärkeänä osana niin

sosiaalista ympäristöä kuin myös oppimista tukevana tekijänä. Ryhmätöiden tekeminen mainittiinkin oppisisältöjä käsittelevän teeman (opetus ja pedagogiikka) alla useasti ja sen voidaan näin ollen nähdä olevan myös sosiaalisessa mielessä luokan yhteenkuuluvuutta tehostava pedagoginen väline. Merkittävää myös on, että tulevaisuuden koulussa ei positiivisten kehyskertomusten mukaan esiintynyt kiusaamista.

*“Lapsia ei kiusattu, koska kaikki olivat toistensa kanssa. Ketään ei jätetty yksin.” (Positiivinen, 2.)*

*“Koulussa oli rauhallinen ja kannustava ilmapiiri. Tällaiseen kouluun oli kiva palata joka päivä.”*

**(Positiivinen, 3.)**

*“Luokassa enemmän ryhmätöitä” (Positiivinen, 33.)*

Ryhmätöiden lisäksi pedagogista ympäristöä määrittivät tulevaisuuden koulussa niin koulun resurssit opetus- ja oppimisvälineiden osalta kuin opettajan rooli ja pedagogiset ratkaisut. Oppimisympäristön tulisi koostua pedagogisista malleista, joissa tapahtuu joko ilmiön, ongelman, projektin tai tapauksen kautta tapahtuvaa oppimista (Silander & Ryymin 2012, 53). Aineistossamme ilmiöt liittyivät vahvasti oppilaiden tulevaisuutta koskeviin (aikuisuus) sekä käytännön elämässä tärkeisiin asioihin. Opettajan rooli tulevaisuudessa olisikin herättää oppilaiden mielenkiinto pedagogisten menetelmien avulla niin, että oppilas voi kokea opitulla tiedolla olevan itselleen tarpeellista käytännön hyötyä myös koulumaailman ulkopuolella (Ikonen 2000, 66-67).

*“Opetettiin tärkeitä aikuisuuteen liittyviä asioita kouluaineiden lisäksi esim. laskujen maksamista”*

**(Positiivinen, 11.)**

Tutkimuksemme aineistolla ja teoreettisen viitekehyksemme historiakatsauksella on muutamia samankaltaisia piirteitä. Oppilaiden vastaukset muun muassa lähiympäristöjen hyödyntämisestä opetuskäytössä ovat yhteneväiset 1980-luvulla tehdyn opetussuunnitelman vapauttamisen kanssa, jossa koulu- ja kuntakohtaisilla vapauksilla rohkaistiin paikalliseen aineistoon, eli oman asuinseudun tuntemukseen ja sen sisällyttämisiin koulujen ja kuntien opetussuunnitelmissa (Lappalainen 1991, 132-133). Oppilaiden vastauksissa tämä näkyi opetuksen siirtämisenä eri ympäristöihin, koulun ulkopuolelle joko osana koulupäivää tai retkipäivien muodossa. Lähiympäristön merkitys on nostettu tärkeäksi osaksi myös uusimmassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteessa, jossa toimiminen ja oppiminen yhdessä eri yhteisöjen ja tahojen kanssa on nostettu tärkeäksi

tavoitteeksi. Lisäksi oppilaita tulisi ohjata ymmärtämään tekojensa vaikutukset ja seuraukset muihin ihmisiin sekä ympäristöön. (POPS 2014, 17.)

*“Hyödynnettäisiin lähiympäristöjä ja etsittäisiin tietoa erilaisista lähteistä” (Positiivinen, 27.)*

*“Koulu järjesti tapahtumia” (Positiivinen, 25.)*

Tulevaisuuden koulu heijastuu oppilaiden vastauksista esille tärkeänä ja yhteisenä asiana. Peruskoulun aate onkin ollut sen 1970-luvun täytöntöönpanosta asti toimia koko kansan yhteisenä kouluna, taaten koko kansalle yhteinen perussivistys (Numminen 2001, 107). Oppilaiden vastauksissa oppiminen on koettu merkityksellisenä asiana myös monissa negatiivisissa vastauksissa. Oppimisen roolia ja tehtävää itsessään ei juurikaan vähätelty, vaikka jotkin tulevaisuuden skenaariot oppimisen luonnetta, etenkin teknologian kehittymisen myötä, muuttivat. Vain yhdessä vastauksessa tuli ilmi teknologiaan liittyvä negatiivinen puoli ja sen vaikutus oppimisen luonteen muuttumiseen.

*“Tulevaisuuden koulu on liian hieno. Siellä ei opi mitään, vaan kaikki tehdään sinulle valmiiksi.”*

**(Negatiivinen, 6.)**

Oppilaiden yksilöllisiä tarpeita on otettu yhä enemmän mukaan osaksi peruskoulun yhteistä tavoitetta. Yksilöllisiä tarpeita onkin korostettu viimeisen kolmen opetussuunnitelman tavoitteissa entistä enemmän, ja oppiminen nähdään tilannesidonnaisena tapahtumana, johon vaikuttavat muun muassa oppimisympäristöjen monipuolisuus, aiemmin rakentunut tieto, motivaatio sekä oppimis- ja työskentelytavat. Se on itsenäistä tai yhteistä ongelmanratkaisua sisältävä prosessi, jossa vastavuoroisessa yhteistyössä tapahtuva oppiminen tukee myös yksilöllistä oppimista. (POPS 2004, 18.)

Vaikka aineistomme on oppilaiden itsensä kirjoittamaa, eivät he kuitenkaan kuvailleet, mikä on oppilaan rooli tulevaisuuden koulussa. Teoreettisessa viitekehysessämme oppilas kuitenkin nähdään tulevaisuuden oppimisympäristöjä luodessa koulumaailman keskiössä. Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppilaan rooli nähdäänkin aktiivisena toimijana, jossa oppiminen nähdään erottamattomaksi osaksi ihmisenä kasvua (POPS 2014, 17). Opettajan roolia oppilaat sen sijaan kuvailivat paljon enemmän ja sillä koettiin olevan suuri merkitys niin

luokkahengen rakentumisessa kuin oppimisessa itsessään. Voisi kuvitella, että negatiivisissa vastauksissa opettajan rooli olisi ollut päinvastainen: Uuno Cygnaeuksen ajan opettajaroolin mukainen, kuria ja kovia vaatimuksia edellyttävä kansankynttilä (Cygnaeus 1910, 194-200). Näin ei kuitenkaan ollut. Vastauksissa painottui opettajan roolin heikkeneminen teknologian korvatta opettajan ja opettajan omalla persoonallaan tehtävän opetustyön. Positiivisissa tulevaisuuden skenaarioissa opettajat nähtiin edelleen motivoituneina, osaavina sekä mukavina oppimiseen innostajina.

*“Opettajat oli korvattu roboteilla, jotka jakoivat tehtäviä.” (Negatiivinen, 20.)*

*“Opettajat olivat mukavia ja erittäin osaavia” (Positiivinen, 35)*

Olemme esitelleet tässä luvussa tutkimuksemme tuloksia. Kerroimme positiivisista ja negatiivisista tulevaisuuden koulun skenaarioista tyypikertomusten sekä aineistosta esiin nousseiden teemojen kautta. Vertasimme eri kehyskertomuksien tuloksia toisiinsa sekä lopuksi katsoimme, vastasivatko aineistomme teoreettisessa viitekehyksessä esittelemämme teoreettiset lähtökohdat oppilaiden vastauksia tulevaisuuden koulusta. Seuraavassa luvussa sidomme aineistomme, teorian ja tutkimusongelmamme yhteen johtopäätöksiksi ja arvioimme tutkimuksemme luotettavuutta, eettisyyttä ja jatkotutkimusmahdollisuuksia.



## 6 POHDINTA

### *6.1 Johtopäätökset*

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää kuudesluokkalaisten käsityksiä tulevaisuuden koulusta. Pyrimme tutkimaan millaisena oppilaat näkevät oppimista tukevan mieluisan koulun. Tutkimme myös, kuinka oppilaat kehittäisivät nykyistä koulujärjestelmää vastaamaan heidän tulevaisuuden kouluajatustaan. Kääriäinen ym. (1997) mukaan oppilaalle suotuisan ympäristön luomista ei voi rajata pelkästään ympäristöksi, joka suojaa oppilaita fyysisiltä ja psyykkisiltä haitoilta. On myös tärkeää, että tämä ympäristö on virikkeellinen ja tarjoaa mahdollisimman kattavat edellytykset oppilaiden myönteiselle kehitykselle. Koulun tulisi ottaa tässä suhteessa suunnannäyttäjän rooli, laatiessaan toimintansa kasvatustavoitteita. (Kääriäinen ym. 1997, 107.)

Näemme tärkeänä, että koulun kehityssuuntia laadittaessa oppilaiden ääni ja kokemukset tulisivat kuulluiksi. Oppilailla on käsissään se viimeisin kokemus ja tietämys siitä, millaiselta ”koulun penkillä tuntuu istua”. Oppilailta kerätyissä vastauksissa tulee esille kunkin oppilaan omakohtaiset yksilölliset käsitykset niistä asioista mitkä he kokevat oppimista tukevana. Halusimme tutkimuksemme avulla selvittää, millaisia oppimiseen liittyviä tukemismahdollisuuksia kuudesluokkalaiset oppilaat pitivät tärkeinä ja miten näihin tukemismahdollisuuksiin voitaisiin tulevaisuuden koulussa mahdollisimman kattavasti vastata. Koska keräsimme aineiston eläytymismenetelmä avulla, saimme eri kehyskertomusten kautta myös jaottelun siihen, mitä asioita oppilaat pitivät mahdollisuuksina ja mitä taas uhkina tulevaisuuden koulussa.

Kuten teoriaosuudessamme kirjoitimme, myös Kyllönen (2011) pitää tärkeänä, että oppilaat nähdään merkityksellisenä osana tulevaisuuden kouluun liittyviä valintoja ja päätöksentekoa tehtäessä. Hänen mukaansa oppilas on nähtävä koulumaailman keskiössä olevana yksilönä, jonka yksilölliset tarpeet tulee huomioida. (Kyllönen 2011, 58, 68, 139, 166.) Tutkimuksemme tulosten mukaan myös kuudesluokkalaiset oppilaat pitivät oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien ja autonomian lisäämistä tärkeänä elementtinä tulevaisuuden koulussa. Toive oppilaiden autonomian lisäämisestä esiintyi useissa vastauksissa. Tutkimuksemme perusteella oppilaat haluavat olla

osallisena koulun toimintaan liittyvässä päätöksenteossa. Samalla he ovat halukkaita ottamaan lisää vastuuta omasta oppimisestaan tekemällä heille itselleen sopivia valintoja erilaisissa oppimistilanteissa.

Useat oppilaiden esittelemät autonomian lisäämisen keinot liittyivät pieniin seikkoihin kuten esimerkiksi vapauteen valita, millaisella istuimella he luokassa istuvat. Näissä vastauksissa valinnan vapaus oli usein liitetty kouluviihtyvyyden ja voimavarojen lisääntymiseen. Oppilaat eivät halunneet, että heidän kokemiaan oppimista tukevia asioita lähdetäisiin kieltämään. Oppilaat näkivät, että tulevaisuudessa koulun toimintaa tulisi kehittää suuntaan, jossa oppilaille annetaan enemmän päätösvaltaa ja vastuuta omaan oppimiseen liittyvissä asioissa. Pohdimmekin, onko kouluissa jossain määrin jumiuduttu noudattamaan kohtuuttoman tiukkaa kuria ja järjestystä, joka juontaa juurensa aina kirkollisen kansakoulujärjestelmän aikaiseen opetukseen, josta muun muassa Rinne (1986, 7-8.) kirjoittaa. Mielestämme tulevaisuuden koulussa tulisi tarkemmin pohtia milloin ja miksi joitain asioita kielletään. Kieltämisen tulisi aina olla perusteltua, eikä vain vanhanaikainen tapa.

Tutkimuksemme perusteella oppilaat pitävät kouluviihtyvyyttä ja koulujen tarjoamaa virikkeellistä oppimisympäristöä tärkeinä oppimista tukevinä elementteinä tulevaisuuden koulussa. Tässä he eivät ole väärässä, sillä mielekäs ja hyvin varusteltu valoisa opetustila pitää oppilaiden mielenkiintoa aktiivisesti yllä, mikä taas vaikuttaa positiivisesti oppilaiden viihtyvyyteen sekä oppimistuloksiin (Lei 2010, 130-131 ja Nuikkinen 2009, 130). Virikkeellisyyden puute sai aikaan vastauksia, joita leimasi huoli, siitä että tulevaisuuden kouluissa opetus passivoi liikaa oppilaita. Opetuksen pelättiin menevän liian elektroniikkapainotteiseksi, joka syö tilaa oppilaan omalta aktiivisuudelta ja lamaannuttaa oppilasta.

Elektroniikan tuominen opetuksen tueksi, nähtiin toki monissa vastauksissa myös hyvänä asiana. Liiallisuuksiin menevä elektroninen varustelu nähtiin kuitenkin uhkana. Tulevaisuuden kouluja kehiteltäessä tuleekin miettiä tarkkaan, millaisissa tilanteissa ja millaisiin oppiaineisiin elektroniset laitteet sopivat. On selvää, että pelkkä elektronisten laitteiden parissa työskentely, saa oppilaat tuntemaan olonsa passiiviseksi. Vastausten perusteella oppilaat nostavat fyysisen oppimisympäristön ja sen ominaisuudet korkeaan arvoon. Lisäksi kasvotusten tapahtuvan vuorovaikutuksen arvostus tuntui olevan myös korkealla. Tähän osasyynä ovat varmasti

elektronisten laitteiden avulla tapahtuvan kommunikoinnin ja opetuksen yleistyminen. Kouluja ja opetusta suunnitellessa erilainen virikkeellisyys ja tavallisten monipuolisten vuorovaikutustilanteiden luominen eivät siis saa jäädä elektronisen varustelun varjoon. Tämän tutkimuksen perusteella oppilaat arvostivat virikkeellisen ja monipuolisen oppimisympäristön korkeammalle kuin elektronisten laitteiden käytön opetuksessa. Oppilaat toivovat tulevaisuuden koululta kasvotusten ja ryhmissä tapahtuvaa opiskelua, joka suoritetaan erilaisissa virikkeellisissä ja monipuolisissa ympäristöissä. Myös Brooks (2010, 723) on kirjoittanut fyysisen oppimisympäristön tärkeydestä. Hänen mukaansa virikkeellinen ja aktiivinen oppimisympäristö on suorassa yhteydessä oppimistuloksiin. Oppilaiden oppimistulokset nousivat huomattavasti aktiivisen oppimisympäristön seurauksena. Brooks'n näkemys oppimisympäristön tärkeydestä on samoilla linjoilla tutkimuksemme tulosten kanssa.

Virikkeelliseen ympäristöön oli yhteydessä myös vastauksista nouseva tarve opetuksen konkreettisuudelle. Oppilaiden vastauksissa esiintyi usein tarve toiminnalliselle opetukselle, jossa oppilaat itse pääsevät olemaan aktiivisina toimijoina ja tekemään erilaisia konkreettisia harjoituksia ja tehtäviä, muuttuvissa oppimisympäristöissä. Näissäkin tapauksissa oppilaat korostivat usein ryhmissä tapahtuvaa työskentelyä. Oppilaiden vastaukset ovat linjassa vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kanssa, jossa nostetaan esille oppilaan rooli aktiivisena toimijana. Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa oppimisen nähdään tapahtuvan muun muassa ratkaisemalla erilaisia tehtäviä ryhmissä, jolloin myönteiset kokemukset, kuten oppimisen ilo ja uutta luova työskentely ovat tukemassa oppilaiden oppimista. (POPS 2014, 17.) Myös tutkimuksemme vastausten perusteella oppilaat kokevat tulevaisuuden koululta tarvetta tarjota heille monipuolisia itsenäisesti tai ryhmissä suoritettavia konkreettisia tehtäviä, joissa he itse saavat olla aktiivisessa roolissa. Oppilaiden mukaan näissä tehtävissä tulee hyödyntää myös tulevaisuuden koulun tarjoamaa virikkeellisiä ja monipuolisia oppimisympäristöjä.

Oppimista tukevaa tulevaisuuden koulua oppilaat kuvailivat hyvähenkiseksi paikaksi, jossa avoin ja hyvä ilmapiiri sekä suvaitsevaisuus ovat läsnä. Oppilaat eivät kiusaa toisiaan ja yhteiselo ja ryhmissä työskentely sujuu hyvin. Täten myös opiskelu koetaan mieluisana. Negatiivisen kehyskertomuksen vastauksissa kiusaaminen taas ei juurikaan ollut esillä. Tästä voidaan päätellä, että koulu jossa vallitsee hyvä yhteishenki, ja jossa ketään ei kiusata, tukee oppilaiden oppimista. Toisaalta kiusaamista ei kuitenkaan nähdä suoraan esteenä oppimiselle. Voidaankin päätellä, että

kiusaaminen ja koulussa mahdollisesti vallitseva huono ilmapiiri näkyy oppimistilanteiden ulkopuolella, eli tilanteissa, joissa opettaja ei välttämättä ole läsnä. Tällöin kiusaaminen ei suoraan ole haitaksi tilanteissa, joissa oppiminen tapahtuu. Kiusaaminen saattaa saada kuitenkin oppilaissa aikaan arkuutta, jolloin he eivät uskalla ilmaista omia mielipiteitään ja näkemyksiään erilaisissa oppimistilanteissa. Tämän takia positiivinen ilmapiiri saatetaan nähdä oppimista tukevana. Oppilaiden mukaan tulevaisuuden koulun tulisi olla paikka, jossa kiusaaminen ollaan saatu kokonaan kitkettyä pois ja jokainen voi olla oma itsensä. Tulevaisuuden koulu tarvitsee hyvää ja rentoa opiskeluilmapiiriä, jotta se tukisi oppilaiden oppimista.

Oppilaat näkivät opettajan roolin ja luonteen yhdeksi oppimiseen vahvasti vaikuttavaksi tekijäksi. Vastauksien näkemykset olivat samansuuntaisia Vepsäläisen (1980) näkemysten kanssa. Vepsäläisen tutkimuksen mukaan sallivampi opettaja, joka antaa oppilaille tilaa tehdä aloitteita, saa herätettyä oppilaiden opiskelumotivaation. Tämä auttaa oppilaita suoriutumaan tehtävistään paremmin. Myös tutkimuksemme vastaukset osoittivat, että oppilaat näkevät ammattitaitoisen, innostavan ja sallivamman opettajan oppimisen kannalta myönteisenä asiana. Opettaja, joka on välinpitämätön ja jonka auktoriteetti perustuu kuriin ja rangaistuksiin nähtiin oppimista heikentävänä. Vastausten perusteella opettaja ei kuitenkaan saanut olla liian löysä ja suvaitsevainen. Pelkona oli, että työskentelyrauha järkkyy ja samalla oppilaiden kiinnostus opetusta kohtaan lopahtaa.

Tutkimustulosten perusteella voidaan päätellä, että oppilaat arvostavat ja kaipaavat tulevaisuuden kouluun ammattitaitoisia ja auktoriteetin omaavia opettajia, joiden ei tarvitse turvautua rangaistuksiin kurin säilyttämiseksi. Opettajan tulee olla oppilaita ymmärtävä ja mukava persoona, joka kuitenkin osaa säilyttää työskentelyrauhan ja järjestyksen opetustilanteissa. Oppilaiden mukaan tulevaisuuden kouluissa opettajien tulee olla innostavia ja myönteisiä. Opettajan innostuksen ja myönteisen asenteen nähdään tarttuvan myös oppilaisiin, mikä osaltaan tukee heidän oppimistaan. Tutkimuksemme tuloksista on hyvin nähtävissä, kuinka oppilaiden peräänkuuluttama opettajan rooli eroaa vahvasti kansakoulun perustamisen aikaisen opettajan roolista. Kansakoulun perustamisen aikaan Uno Cygnaeus (1910, 179-182) painotti opettajien persoonallisuuden roolia opetuksen onnistumiseksi, mutta hänen mukaansa opettajan tuli olla erityisesti vakavamielisiä ja tiukkoja.

Tulevaisuuden kouluissa tulee mielestämme oppilaiden hyvinvoinnin lisäksi muistaa panostaa myös opettajien hyvinvointiin. Uupunut ja loppuun kulunut opettaja ei todennäköisesti jaksakaan olla niin innostava ja kannustava, kuin oppilaat vaatisivat. Nykypäivänä opettajilta vaaditaan entistä enemmän ja painetta opettajan suuntaan tulee vähän joka suunnasta. Välillä kuulostaa siltä, että opettajan tulisi olla nykypäivänä jonkin tason ylikuonnollinen multitalentti, joka kykenee monen asian samanaikaiseen hoitamiseen hallitusti ja varmalla otteella.

Hyvinvointi nousi keskeiseksi näkökulmaksi, josta oppilaat kirjoittivat vastauksissaan. Erityisesti negatiiviset vastaukset sisälsivät erilaisia huolia oppilaiden terveyteen ja hyvinvointiin liittyen. Oppilailla oli muun muassa pelkona, että liikaa teknologisoituva tulevaisuuden koulu altistaa oppilaita liikaa erilaisten laitteiden käytölle. Huolta aiheutti myös kouluruoan laatu, jonka tason pelättiin laskevan tulevaisuuden kouluissa. Oppilaat olivat myös huolissaan, että liikkuminen ja aktiivinen ulkona tapahtuva toiminta jäävät liian vähiin tulevaisuuden kouluissa. Terveyteen liittyvät vastaukset olivatkin yleensä peräisin negatiivisen kehyskertomuksen vastauksista. Positiivisen kehyskertomuksen vastauksissa hyvinvointi ei tullut merkittävästi esille. Hyvinvoinnin ja terveyden laiminlyönti nähtiin siis oppimista haittaavana tekijänä, mutta sitä ei kuitenkaan juurikaan mainittu oppimista tukeväksi asiaksi. Oppilaat siis toivovat tulevaisuuden koulun olevan myös heidän hyvinvointinsa huomioonottava oppimisympäristö, jossa ymmärretään terveyden ja hyvinvoinnin vaikutukset oppimisen kannalta. Tulevaisuuden koulun tulee tarjota opetusta, joka ottaa huomioon oppilaiden jaksaminen.

Vastaukset herättivät ajatuksia siitä, mistä tällaiset huolet esimerkiksi kouluruoan laadusta johtuvat? Vastaajat olivat kuudesluokkalaisia, joten heillä on takanaan viiden ja puolen vuoden kokemus koulumaailmasta. Ovatko he tänä aikana kokeneet, että kouluruoan taso on laskemassa, tai että arvostus kouluruokailua kohtaan on vähentynyt? Kouluruokailua koskevia huolestuneita vastauksia esiintyi aineistossa runsaasti. Oppilaat selvästi pitävät tärkeänä, että tulevaisuudessa kouluruokailun tasoa pyrittäisiin nostamaan. Terveellisen ja hyvän makuisen ruuan koetaan auttavan oppilaiden jaksamiseen, kouluarjen keskellä. Tämän myötä oppilaiden keskittymiskyky säilyy paremmin, joka tukee oppilaiden oppimista.

Tutkimuksemme kautta saadut tulokset muodostavat eräänlaisen vision siitä, millainen tulevaisuuden koulun tulisi oppilaiden mielestä olla, jotta se tukisi heidän oppimistaan. Tulevaisuudentutkimuksessa visio kertoo onnistuessaan yhteisesti laaditun kuvauksen siitä, millaiseksi tulevaisuuden organisaatiota lähdetään kehittämään (Rubin, 2004). Institutionaalisesti koulun tehtävä ei todennäköisesti tule muuttumaan. Koulu on perinteisesti nähty paikkana, jossa lapsi ja nuori saavat formaalia, opettajajohtoista ja opetussuunnitelmaan perustuvaa opetusta (Kuuskorpi 2012, 16) ja on sitä myös tämän tutkimuksen valossa edelleen. Tutkimuksemme pohjalta voidaankin todeta, että pääsääntöisesti oppilaat näkevät tulevaisuuden koulun edelleen paikaksi, jonne lapset kerääntyvät opiskelemaan. Aineistossamme oli muutamia vastauksia, joissa ohimennen kyseenalaistettiin koulun tarkoitusta, ja pohdittiin, onko kouluun saapuminen välttämätöntä oppimisen kannalta. Tutkimuksemme perusteella voidaan osoittaa, että oppilaat kokevat koulun edelleen olevan paras mahdollinen ympäristö ja paikka opetuksen suorittamiselle. Opetuksen toteuttamisen ja kouluympäristön tulee kuitenkin sisältää tulevaisuuden tarpeita ja yhteiskunnassa hyväksi todettuja edellä esiteltyjä piirteitä, jotta koulu koettaisiin myös jatkossa oppimista tukevaksi paikaksi.

## *6.2 Luotettavuus ja eettisyys*

Tulevaisuuden tutkimus eroaa muista tieteellisistä tutkimuksista sen epävarman luonteen ja olemassa olemattomuuden vuoksi. Tulevaisuutta voidaan tutkia vain epäsuorasti, tulevaisuudelle annettavien kaikujen ja siihen liitettävien todennäköisyyksien kautta. (Rubin 2004.) Uskomme, että tutkimuksen avoimuudelle sopii tässä kontekstissa hyvin myös avoimuus tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa. Tutkimuksessamme olemme pyrkineet jo heti tutkimusprosessin alusta lähtien luomaan ja esittämään tutkimustamme avoimesti sekä luotettavasti. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan rooli sekä tutkijan tekemät toimenpiteet tutkimuksen aikana nousevat esille tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa. Tutkimusprosessissa tutkija muotoutuu merkittäväksi osaksi tutkimusta ja siksi sen myöntäminen lukijalle on ensiarvoisen tärkeää. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana onkin pidettävä huolta tutkijan avoimesta subjektiviteetista. (Eskola & Suoranta 1998, 211-212.)

Kaikelle tutkimukselle on ominaista, että virheitä yritetään vältellä viimeiseen asti. Luotettavuus ja pätevyys kertovat tutkimusta arvioitaessa tutkimuksen onnistumisesta. Onnistumiseen vaikuttavat olennaisesti tutkimuksen yleistettävyyteen ja luotettavuuteen vaikuttavat ominaisuudet, joita voidaan kuvata erityisesti kvantitatiiviselle tutkimukselle luontevin validiteetti -ja reliabiliteettikäsitteiden kautta. Kvalitatiivinen tutkimus kuitenkin eroaa hieman kvantitatiivisesta tutkimuksesta sen arviointiin liittyvien käsitteiden puolesta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tutkimuksen validiteetti eli pätevyys tarkoittaa tutkimusmenetelmän kykyä määrittää niitä asioita, joita tutkimukselta halutaankin määrittää. Asiat tulisi ymmärtää samalla tavalla niin tutkijan, tutkittavan kuin tutkimuksen lukijankin näkökulmasta käsin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 213–214). Tämä tarkoittaa epäonnistuessaan sitä, että esimerkiksi tässä tutkimuksessa kehyskertomuksen kysymys olisi käsitetty eri tavalla kuin tutkija siitä olisi itse ajatellut. Tutkimuksen tarkoituksena on siis vastata juuri sille ajateltuihin kysymyksiin perusteellisen ja todentuntuisen kuvan antamiseksi (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tutkimuksen reliabiliteetti eli luotettavuus puolestaan tarkoittaa mittaustulosten toistettavuutta eli toisin sanoen sen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia (Hirsjärvi ym. 2000, 213–214, 216). Tässä tutkimuksessa tutkimuksen reliabiliteetti voidaan nähdä kahden tutkijan yhteneväisinä mielipiteinä aineistosta esiin nousseita asioita tulkittaessa.

Kvalitatiivisia tutkimuksia ei voida yleistää, koska tutkimukselle on ominaista sen ainutlaatuisuus ja yleistettävyyttä osoittavat määrälliset mittarit puuttuvat lähes kokonaan. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan kuitenkin osoittaa muilla tavoin, esimerkiksi tutkimuksen tarkan kuvailun avulla. Validiteettia määrittelevä tutkimuksen tarkka kuvailu näkyy tutkimuksessa tulkintojen ja tarkkojen selitysten synkronoitumisena toisiinsa. (Hirsjärvi ym. 2000, 214.) Tässä tutkimuksessa olemme pyrkineet vaikuttamaan tutkimuksen luotettavuuteen eri kehyskertomuksien kautta saatujen vastausten analysoimisessa. Olemme tuoneet aineiston analyysissä esille yksityiskohtaisesti oppilaiden vastauksia sekä tulkinneet niitä eri teemojen alla niin positiivisten ja negatiivisten analyysien vertailussa keskenään kuin teoreettiseen viitekehykseen liitettynä.

Kananen (2014) pitää yhtenä tärkeänä tekijänä luotettavuuden arviointia tutkimuksen dokumentaatiota eli arvioitavuutta. Siinä lukijalle annetaan mahdollisuus selvittää tutkimuksessa käytettävien menetelmien syyt sekä perustelut jokaisessa tutkimusvaiheessa tehtäville valinnoille.

(Kananen 2014, 153.) Olemme tutkimuksessamme pyrkineet perustelemaan tutkimuksessamme tehtäviä valintoja sekä aineiston analyysi -ja tulkintamenetelmien käyttöä mahdollisimman monipuolisesti. Eläytymismenetelmä ja aineiston teemoittelu olivat tuttuja jo kandidaatintutkielmistamme sekä siihen liittyvien yliopistokurssien myötä, ja niiden käyttäminen soveltui mielestämme hyvin juuri tähän kontekstiin. Lisäksi fenomenografinen tutkimusote tuki tutkimuksemme analysoinnissa käytettyjä menetelmiä erittäin hyvin. Analysoinneissa olemme muun muassa kiinnittäneet huomiota aineistosta esiin nousseiden mainintojen määrään, joita kuvaillessa käytimme seuraavia adjektiiveja: *vähän*, *melko paljon* ja *runsaasti*. Koemme oppilaiden samankaltaisilla käsityksillä olevan merkitystä siihen, kuinka tärkeänä he pitävät kutakin asiaa tulevaisuuden koulua kehitettäessä. Samankaltaisista käsityksistä muodostuivat aineiston käsittelyssä myös analyysimme teemat.

Kanasen (2014) mukaan usean eri tutkimusmenetelmän käyttö (esimeriksi haastattelu ja havainnointi) tutkimuksessa lisää tutkimuksen luotettavuutta sekä näin ilmiön ymmärtämistä (Kananen 2014, 121). Tässä tutkimuksessa triangulaatio kohdistui aineistomme tiedonkeruussa käyttämiin valintoihin, etenkin eläytymismenetelmän osalta, mutta myös tutkijatriangulaatioon. Eläytymismenetelmälle tyypillisen kehyskertomuksen lisäksi käytimme vastauslomakkeissa myös kuvia. Koimme kuvien ja sen yhteydessä olevan aikajanan innoittavan oppilaita vastaamaan tutkimukseen sekä muodostamaan näin omaa tulevaisuuden koulu-ajatusta. Mielestämme kehyskertomus ilman kuvia, aikajanaa tai koko vastauspaperin visuaalista puolta ei olisi saanut oppilaita vastaamaan kehyskertomuksen kysymykseen näin laajasti ja lisäksi tehtävänannon ymmärrys olisi voinut joidenkin oppilaiden osalta jäädä puutteelliseksi. Tutkijatriangulaatio puolestaan paransi tutkimuksemme luotettavuutta, koska teimme kaiken yhdessä päästen yhteisymmärrykseen muun muassa analyysia tehtäessä. Aineistoa teemoitellessamme olimme aluksi hieman erimielisiä siitä, minkä teeman alle esimerkiksi kouluruokailu sijoittuu. Ajattelimme aluksi ottaa kouluruokailun täysin omaksi osa-alueekseen, mutta lopulta päädyimme kuitenkin ratkaisuun, jossa se sijoittuu osaksi koulupäivän rakennetta. Moilasen ja Räihän (2001) mukaan teemoittelussa on oltava tarkkana, sillä tutkija saattaa nostaa esiin sellaisia teemoja, joita aineistosta ei muuten nousisi. Dialogi muiden tutkimuksessa mukana olevien kanssa auttaa jäsentämään tietoa sekä useampaan kertaan luettuna ymmärtämään sitä syvällisesti. (Moilanen & Räihä 2001, 54-55.)



Pyrimme aineistonkeruuta tehdessä ottamaan huomioon tutkimuksen tekoon liittyvät eettiset periaatteet. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan (2006) mukaan tutkimuksen eettisyyteen liittyvät keskeiset käsitteet koskevat luottamuksellisuutta ja anonymiteettiä. Tutkimuslupaprosessissa toimimme heti esille vanhemmille lähetetyssä kirjeessä (LIITE 1), että kyseessä on yksittäinen tutkimus ja tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Lisäksi se ei vaikuta oppilaan koulutyön arviointiin millään tavalla. Nämä samat asiat toimimme uudestaan esille myös aineistonkeruutilanteissa, joissa kerroimme oppilaille tutkimuksen luonteesta. Vapaaehtoisuus näyttäytyi osassa vastauksissa joko tyhjänä paperina tai jopa kahden sivun mittaisena pidempänä vastauksena. Aineistoa on käsitelty luottamuksellisesti ja tutkittavien nimiä tai muita henkilötietoja (tutkimukseen suostumislomaketta lukuun ottamatta) ei olla kysytty missään vaiheessa.

Näin jälkikäteen voimme pohtia, olisiko tutkimuksen luotettavuus ollut korkeampi, jos aineistonkeruu olisi toteutettu samaan aikaan kaikkien kuudesluokkalaisten kesken. Tutkimukseen aikaisemmin vastanneet oppilaat ovat voineet puhua esimerkiksi välitunneilla rinnakkaisluokan oppilaiden kanssa, jolloin ajatukset tulevaisuuden koulusta ovat voineet jo kypsyä oppilaiden ajatuksissa ennen varsinaista aineistonkeruuta. Uskomme kuitenkin tämän vaikuttaneen oppilaiden vastauksiin hyvin vähän. Yli 70 vastauslomaketta, eri kehyskertomuksineen sisälsivät niin paljon erilaisia ideoita ja ajatuksia tulevaisuudesta, että uskomme kehyskertomuksiin eläytyneiden oppilaiden vastausten olleen hyvin omakohtaisesti kirjoitettuja.

### *6.3 Jatkotutkimusehdotukset*

Tutkimme tulevaisuuden koulua ja oppilaiden siihen liittämiä käsityksiä. Tutkimuksemme antoi kuvan siitä, millaisena tulevaisuuden koulu oppimista tukevana kouluna niin onnistuessaan kuin epäonnistuessaan näyttäytyisi. Tutkimuksemme normatiivisen luonteen sekä tulevaisuuden suuntaviivoja määrittävän tavoitteen vuoksi on luontevaa, että tutkimusta aiheen parissa tullaan edelleen jatkamaan. Koulu kehittyy jatkuvasti ja sen toimintaa yhteiskunnassa arvioidaan jatkuvasti. Opetussuunnitelmat uudistuvat noin kymmenen vuoden välein ja koulurakennukset sekä opetuksen sisältö päivittyvät vastaamaan yhteiskunnassa yleisesti tärkeiksi katsottuja asioita. Yhteiskunta

kehittyä eteenpäin nopeammin kuin koskaan aikaisemmin ja koulun on pysyttävä tässä kehityksessä mukana - mieluummin jopa sen edellä.

Keskityimme tässä tutkimuksessa kuvaamaan oppilaan näkökulmasta käsin niitä tekijöitä, joita oppilaat uskoivat ja toivoivat olevan tulevaisuuden koulussa. Piispasen (2008, 39) kuvaaman mallin mukaan oppimisympäristöön liittyviä käsityksiä voidaan kuvata oppilaiden lisäksi myös opettajan ja oppilaiden vanhempien rooleista käsin. Opettajan kuva ja näkemys tulevaisuuden koulusta on varmasti erilainen mitä oppilailla - oppilaiden vanhemmista puhumattakaan. Tutkimuksemme yhtenä ideana ennen tutkimusjoukon rajaamista olikin tutkia oppilaiden käsitysten lisäksi, kuinka oppilaiden näkemykset tulevaisuuden koulusta vastaavat opettajan näkemyksiä. Alkuperäisenä tavoitteenamme oli myös selvittää, millaiset ajatukset tulevaisuudesta ovat koulun rehtorilla. Näin vertailua ajatuksista olisi voitu tehdä koko kouluorganisaation välillä.

“Tulevaisuuden koulu 2080”-luvulla sijoittuu yli 60 vuoden päähän. Otsikko ja sen alle sijoittuva tutkimus eivät välttämättä anna oikeaa kuvaa tulevaisuudesta eikä sitä sen toisaalta pidäkään antaa. Tärkeintä on, että tutkimus antaa suuntaa ja herättää kasvatus- ja koulutustyön parissa suunnittelevien ihmisten ajatuksia. Jatkotutkimukset aiheesta voisivat koskea kuvaamaan lähitulevaisuudessa koulun tehtävää sekä sen muutostyössä tärkeiksi koettuja asioita. Lisäksi uudet innovaatiot ja Hämeenlinnan luokattoman koulun kaltaiset rohkeat kokeilut ovat asioita, joiden toteutumisesta ja tuloksista kannattaa tehdä tutkimusta. Useat aiheeseen liittyvät tutkimukset ovat lisäksi keskittyneet vain siihen, millainen tulevaisuuden koulu on ja mitä asioita pidetään minäkin aikana tärkeänä. Hyvin vähän on kuitenkin tutkimusta siitä, kuinka tulevaisuuden koulu rakennetaan. Tuntuu siltä, että kasvatus- ja opetusmaailmassa työskentelevät omaavat vision tulevaisuuden koulusta, mutta työkalut sen luomiseen puuttuvat. Joka tapauksessa, näyttäytyi tulevaisuus meille joko mahdollisuutena tai uhkana, voimme olla varmoja siitä, että koulu muuttuu.

## 7 LÄHTEET

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.). Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.

Andere, E. (2014). Teachers' perspectives on Finnish school education: Creating learning environments. Cham: Springer.

Apajalahti, S. 2001. Opettajat paljosta vastuussa. Teoksessa Opetushallitus ja Suomen Kouluhistoriallinen Seura. Koko kansan koulu – 80 -vuotta oppivelvollisuutta. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 116–119.

Autio, T. 2017. Kansainvälistyvä opetussuunnitelmatutkimus kansallisen koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmareformien älyllisenä ja poliittisena resurssina. Teoksessa T. Autio., L. Hakala., T. Kujala (toim.), Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University Press, 17–58.

Björklid, P. 2005. Lärande och fysisk miljö. En kunskapöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola. Stockholm.

Brooks, D. C. 2010. Space matters: The impact of formal learning environments on student learning. British Journal of Educational Technology. Vol 42, nro 5, 719–726.

Cygnæus, U. 1910. Ehdotuksia Suomen kansakouluntoimesta Keisarillisen Senaatin määräyksestä. Helsinki: Uno Cygnæuksen kirjoitukset. Kansanvalistusseura.

Eskola, J., Mäenpää, T. & Wallin, A. 2017. Eläytymismenetelmä 2017. Tampere: Tampere University Press.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola J. & Wallin A. 2015. Eläytymismenetelmä: Perusteet ja mahdollisuudet. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 56–69.

Hamarus, Päivi 2006. Koulukiusaaminen ilmiönä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Harari, Y. 2017. Homo Deus- Huomisen lyhyt historia. Bazar Kustannus Oy.

Himanen, P. 2007. Suomalainen unelma. Innovaatioraportti. Helsinki: Teknologiateollisuuden 100-vuotissäätiö.

Hirsjärvi, A., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Huhta, E., Hyvärinen, R., Kangas, M., Korva, S., Mylläri, J. & Smeds, R. 2010. InnoSchool ja pilottikoulut. Teoksessa R. Smeds., L. Krokfors, H. Ruokamo & A. Staffans (toim.) InnoSchool – Välittävä koulu. Oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka. SimLab Report Series 31. Espoo: Painotalo Casper Oy, 23–50.

Ikonen, O. 2000. Oppimisvalmiudet ja opetus. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kallioniemi, A., Toom, A., & Niemi, H. 2012. Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools. Rotterdam: Sense Publishers.

Kananen, J. 2014. Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä: miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Keisarillisen majesteetin armollinen ohjesääntö kansakoulunopettaja- ja opettajatar-seminaareille Suomen Suuriruhtinaanmaassa, 11.5.1866. 1866. Helsinki: Keisarillisen senaatin kirjapaino.

Kiviniemi K. Laadullinen tutkimus prosessina 2007. Teoksessa: Aaltola J. & Raine V. 2007 Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.

Krokfors, L., Kangas, M., Vitikka, E. & Mylläri, J. 2010. Näkökulmia koulupedagogiikkaan. Teoksessa R. Smeds., L. Krokfors, H. Ruokamo & A. Staffans (toim.) InnoSchool – Välittävä koulu. Oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka. SimLab Report Series 31. Espoo: Painotalo Casper Oy, 51–85.

Krokfors, L. 2017. Opetussuunnitelman pedagogiset mahdollisuudet – opettajat uuden edessä. Teoksessa T. Autio., L. Hakala., T. Kujala (toim.), Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University Press, 247–266.

Kuuskorpi, M. 2012. Koulurakennus ja hyvinvointi. Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö. Väitöskirja. Turku: Painosalama Oy.

Kyllönen, M. 2011. Tulevaisuuden koulu ja johtaminen. Skenaariot 2020-luvulla. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1142.

Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. Porvoo: WSOY.

Lappalainen, A. 1991. Suomi kouluttajana. Porvoo: WSOY:n graafiset laitokset.

Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatustajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Lehtonen, H. (2011). Ytyä oppimisympäristöjen rikastamiseen. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto.

Lei, Simon A. 2010. Classroom physical design influencing student learning and evaluations of college instructors: A review of literature. Vol. 131. Project Innovation (Alabama), 128–134.

Lindström, A. 2001. Tie oppivelvollisuuden säätämiseen. Teoksessa Opetushallitus ja Suomen Kouluhistoriallinen Seura. Koko kansan koulu – 80 -vuotta oppivelvollisuutta. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 15–100.

Lonka, K. & Ketonen, E., 2012. How to make a lecture course an engaging learning experience? *Studies for the Learning Society*, 2(2-3), 63–74.

Malaska, P. & Mannermaa M. 1985. Tulevaisuuden tutkimus Suomessa. Gaudeamus, Juva.

Malinen, A. & Stuber, O. & Jyrkiäinen, A. 2016. Puheenvuoroja, Oppilaat osallisina oppimisympäristöjen ja kouluarkkitehtuurin kehittämisessä. *Kasvatus* 3/2016, 271–274.

Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.

Masini, E. 1993. *Why Futures Studies?* Grey Seal, London.

Meisalo, V., Sutinen, E. & Tarhio J. 2003. Modernit oppimisympäristöt. Tieto- ja viestintätekniikka opetuksen ja opiskelun tukena. Helsinki: Tietosanoma Oy.

Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 53–54.

Nuikkinen, K. 2009. Koulurakennus ja hyvinvointi. Teoriaa ja käyttäjän kokemuksia peruskouluarkkitehtuurista. *Acta Universitatis Tamperensis* 1398. Kasvatustieteiden laitos. Tampere: Tampereen yliopisto.

Numminen, J. 2000. Peruskoulu elää – peruskoululainsäädännön kehitys 1960-luvulta 1990-luvulle. Teoksessa Luokanopettajaliitto ry. Onko peruskoulu romuttunut – Peruskoulu 25 vuotta. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 36–47.

Numminen, J. 2001. Suomen kansanopetuksen historia. Teoksessa Opetushallitus ja Suomen Kouluhistoriallinen Seura. Koko kansan koulu – 80 -vuotta oppivelvollisuutta. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 101–111.

Nováky, E., & Monda, E. 2015. Futures studies in finland. *Society and Economy*, 37(1), 31–48.

Ojakangas, M. 1997. Lapsuus ja auktoriteetti. Hamina: Oy Kotkan Kirjapanimo Ab.

Organisation for Economic Co-operation and Development & Centre for Educational Research and Innovation. 2013. Innovative learning environments. Paris: OECD Publishing.

Pantzar, E. 1997. Elinikäinen oppiminen tietoyhteiskunnan oppimisympäristöissä - Eurooppalaisia näkökulmia. Teoksessa Opetusministeriö. Oppimisen ilo: kansallinen elinikäisen oppimisen strategia. Komiteamietintö 1997: 14.

Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Keuruu: Otava.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. 2000. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet 2004: oppivelvollisille tarkoitetut opetussuunnitelman perusteet: perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet: lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuslaki. 1998. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Piispanen M. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitysten kohtaaminen peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, Kokkola.

Pulkkinen, L. & Launonen, L. 2005. Eheytetty koulupäivä: Lapsilähtöinen näkökulma koulupäivän uudistamiseen. Helsinki: Edita: Sitra.

Rinne, R. 1986. Kansanopettaja mallikansalaisena: opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytoimismekanismit Suomessa 1851 – 1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana. Turku: Turun yliopiston Offsetpaino.

Rinne, R. 1989. Mistä opettajat tulevat? Suomalaisen kansanopettajiston yhteiskunnallinen tausta sekä kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma 1800-luvun puolivälistä 1980-luvun lopulle. Turku: Turun yliopiston Offsetpaino.

Rissanen, R. 2006. Fenomenografia. Luku 5.1. kokonaisuudesta Anita Saaranen-Kauppinen & Anna Puusniekka. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietarkisto. [http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L5\\_1.html](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_1.html) (Viitattu 13.4.2018)

Rokka, P. 2011. Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. Tampere: Tampere University Press.

Rubin, A. 2004. Tulevaisuudentutkimus tiedonalana. TOPI – Tulevaisuudentutkimuksen oppimateriaalit. Tulevaisuuden tutkimuskeskus, Turun yliopisto. <https://tulevaisuus.fi>, haettu 01.03.2018

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietarkisto. Viitattu 4.4. 2018. Saatavissa: <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/index.html>

Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Porvoo: WSOY.

Schmuck, R. A. & Schmuck, P. A. 2001. Group processes in the classroom (8th ed.). Boston: McGrawHill.



Schofield, D. 2014. A Virtual Education: Guidelines for Using Games Technology. Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice, 13, 25–43.

Silander, P. & Ryymin, E. 2012. Oppimisympäristön arviointikehikko oppilaitosjohdolle. Teoksessa P. Silander, E. Ryymin & P. Mattila (toim.) Tietoyhteiskunnan strateginen johtajuus kouluissa ja opetustoimessa. Helsingin kaupungin opetusviraston mediakeskus, 49–59.

Smeds, R., Krokfors, L., Staffans, A. & Ruokamo, H. 2010. Tulevaisuuden koulun ulottuvuudet. Teoksessa R. Smeds, L. Krokfors, H. Ruokamo & A. Staffans (toim.) InnoSchool – Välittävä koulu. Oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka. SimLab Report Series 31. Espoo: Painotalo Casper Oy, 15–16.

Suonio, K. 2000. Delegoinnin ensimmäinen aalto. Teoksessa Luokanopettajaliitto ry. Onko peruskoulu romuttunut – Peruskoulu 25 vuotta. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.

Syvöja, H. 2004. Kansakoulu- suomalaisten kasvattaja. Juva: WS Bookwell Oy.

Tähtinen, J. 2007. Modernia kouluyhteiskuntaa kohti – suomalaisen kansanopetuksen ja koululaitoksen kehitysjuonteita autonomian ajalla. Teoksessa Tähtinen, J. & Skinnari, S. (toim.), Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa. Turku: Painosalama Oy, 101–148.

Valtioneuvoston kanslia. 2015. Ratkaisujen Suomi: Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma. Hallituksen julkaisusarja 10/2015. [http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi\\_FI\\_YHDISTETTY\\_netti.pdf](http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi_FI_YHDISTETTY_netti.pdf)

Vepsäläinen, K. 1980. Peruskoulun seitsemännen ja yhdeksännen luokan oppilaiden koulunkäynti ja oppimismotivaation sisältö. Joensuu: Joensuun korkeakoulu.

Vuorela, T. 1980. Taantumuksesta uudistukseen 1825–1868. Opetusministeriön historia II. Kirkollistoimituskunta. Opetusministeriö. Pieksämäki: Sisälähetysseuran kirjapaino Raamattutalo.

Välijärvi, J. 2011. Tulevaisuuden koulu vai kouluton tulevaisuus? Teoksessa K. Pohjola (toim.) Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 19–31.

Watkins, C., Carnell, E., Lodge, C. 2007. Effective Learning in Classrooms. Paul Chapman Publishing. London.

Yle. 2016. Kouluopetuksen suurin uudistus jälkeen peruskoulun – turhat seinät pois ja opetuksesta oppimiseen. Yle uutiset. <https://yle.fi/uutiset/3-8733196> (Viitattu: 3.4.2018)

Yle.fi. 2017. Suomalaisia opettajia houkutellaan töihin Ruotsiin – Konkariopettaja: "Opettajia otettiin töihin kadulta". Yle uutiset. <https://yle.fi/uutiset/3-9414878> (Viitattu: 8.4.2018)

## 8 LIITTEET

LIITE1

### KUUDENNEEN LUOKAN OPPILAIDEN AJATUKSIA KARTOITTAVA TUTKIMUS *TULEVAISUUDEN KOULUSTA* KOSKENMÄEN KOULUSSA KEVÄÄLLÄ 2018 TUTKIMUSLUPAPYYNTÖ

**Hyvä, Koskenmäen koulun 6.-luokkalaisten huoltaja**

Teemme Tampereen yliopistolle kasvatustieteen pro gradu -tutkimusta, jonka tarkoituksena on selvittää kuudesluokkalaisten ajatuksia siitä, mihin suuntaan koulua pitäisi tulevaisuudessa kehittää. Tutkimuksen aineistonkeruu toteutetaan Nokian Koskenmäen koululla helmikuun ensimmäisen ja toisen viikon aikana osana normaalia koulupäivää. Tutkimuksessa tehtävä kirjoitelma toteutetaan yhden äidinkielen oppitunnin aikana.

Lapsenne on yksi tutkimukseen valituista. Tutkimukseen osallistuminen ja kysymykseen vastaaminen on vapaaehtoista. Tutkimukseen vastataan nimettömänä eikä vastauksia voida yksilöidä. Tutkimus ei myöskään sido mihinkään jatkotutkimukseen, kysymyksessä on yksittäinen opinnäytetyö. Teillä ja / tai lapsellanne on mahdollisuus kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen niin halutessanne, eikä kieltäytyminen vaikuta lapsenne koulutyöhön tai koulutyön arviointiin.

Koskenmäen koulun rehtori on antanut suostumuksensa aineiston keräämiseen.

Yhteistyöterveisin,  
Frans Kujanpää & Riku Mikkola

---

PALAUTA ALLEKIRJOITETTUNA OMALLE OPETTAJALLESI 2.2.2018 MENNESSÄ!

#### TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISLUPA

Oppilaan nimi: \_\_\_\_\_

Saa osallistua ( )

ei saa osallistua ( )

*kuudesluokkalaisten ajatuksia tulevaisuuden koulusta kartoittavaan tutkimukseen.*

Paikka ja aika \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_ 2018

\_\_\_\_\_  
Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys



Koulua pyritään kehittämään jatkuvasti. Pääsisit opiskelemaan yhden päivän ajan tulevaisuuden koulussa. Et kuitenkaan menisi sinne mielelläsi uudestaan, koska tulevaisuuden koulu osoittautui sellaiseksi, että se ei tue kunnolla oppimistasi ja siellä ei tunnu oppivan hyvin. Kerro ja kuvaile millainen tulevaisuuden koulu oli.



*Koulua pyritään kehittämään jatkuvasti. Pääsisit opiskelemaan yhden päivän ajan tulevaisuuden koulussa. Menisit sinne mielelläsi uudestaan, koska tulevaisuuden koulu osoittautui sellaiseksi, että se tukee sinun oppimistasi ja siellä oppii hyvin. Kerro ja kuvaile millainen tulevaisuuden koulu oli.*